



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Inkludering av elever med autism

- Vilka utmaningar möter lärare i undervisningen?

Namn: Ewa Arvidsson och Annika  
Björkhede Ekroth

Program:SPP610



# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SPP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2019
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Ernst Thoutenhoofd

---

Nyckelord: Autism, Elevhälsa, Inkludering, Kommunikation, Kompetensutveckling, Organisation, Relation

## Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka vilken kompetens och vilket stöd undervisande lärare anser sig i behov av för att undervisa elever med autism som är inkluderade i grundskoleklasser.

- Vilka utmaningar ser lärare i undervisningen?
- Vilken kompetens uttrycker lärare behov av?
- Vilket stöd av elevhälsans olika kompetenser och funktioner efterfrågar de?

## Teori

Studiens teoretiska ram utgörs av ett sociokulturellt perspektiv. I detta perspektiv ses lärande som ett samspel mellan individ och kollektiv. Människan ses som en kulturell varelse vars förmåga till lärande inte enbart handlar om intellektuella resurser utan också är beroende av omgivningen. Inom ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer centrala. I teoriavsnittet redogörs även för två specialpedagogiska perspektiv. Dessa två är: Det kommunikationsinriktade relationella perspektivet, KoRP och Pedagogiskt relationellt lärarskap, PeRL.

## Metod

Studiens forskningsansats utgjordes av en kvalitativ metod med användande av halvstrukturerade intervjuer. Intervjuerna genomfördes vid sex tillfällen där sammanlagt åtta respondenter deltog. Författarna genomförde en pilotintervju gemensamt och därefter tre, respektive två intervjuer vardera. Därefter transkriberade författarna varandras intervjuer i ett första steg av analysarbete. Analysen fortsatte genom färgkodning av det transkriberade materialet via olika nyckelbegrepp, vilka användes för sammanställning av resultatet.

## Resultat

Av resultatet framgick att det är betydligt svårare att möta och undervisa elever med autism om man som lärare inte har någon, eller bara liten, erfarenhet av vad funktionsnedsättningen innebär för individen. Erfarenhet som gett kunskap och kompetens har inte behövt vara knuten till skolans värld, utan i hög utsträckning erhållits genom andra verksamheter såsom fritidsaktiviteter eller korttidsboenden. En utmaning som lyfts fram är svårigheten att bygga upp en god relation och skapa en ömsesidig tillit, då detta kräver tid och specifik kunskap om autism för att nå framgång. Lärarna framhåller betydelsen av relationsskapande med elever i generell mening, men menar att för barn med autism krävs att den vuxne i hög grad tar såväl ansvar för, som initiativ till, kommunikation då man måste kunna läsa av signaler som inte är

explicit uttalade. För att undervisningen av barn med autism ska fungera tillfredsställande krävs samverkan mellan olika kompetenser runt eleven. Detta kräver kontinuerlig kommunikation mellan de vuxna, även med vårdnadshavarna, i högre utsträckning än för elever i allmänhet. Lärarna menar att det inte finns *en* metod eller *ett* förhållningssätt för att möta elever med autism, på det sätt som de anser att de annars kan planera och genomföra undervisning i en elevgrupp.

Utmaningar på organisationsnivå visar sig sammanfalla med ekonomiska faktorer, men även det engagemang och den kunskap skolledningen besitter. Där elever med autism är inkluderade bör rektor ha god organisationsförmåga, kunskaper om autism, specialpedagogisk kunskap och kunna göra ekonomiska prioriteringar som gynnar elever med autism specifikt. En sådan organisation möjliggör fler lärare i varje grupp, mindre grupper och tid för samplanering i högre grad än vid ordinär undervisning. Om motsatt förhållande råder blir följderna att läraren lämnas ensam i sitt uppdrag. Det får i förlängningen konsekvenser för alla elever, men speciellt för elever med autism, då de är helt beroende av en miljö som kompletterar och kompenserar för deras svårigheter. Lärarna lyfter i resultatet fram de skrivningar i skollagen som poängterar vikten av rätt stöd, samtidigt som de redogör för dilemmat kring komplexiteten i att kunskapskraven inte korrelerar med diagnoskriterierna för elever med autism. Detta skapar utmaningar för lärarna i fråga om att bedöma dessa elever enligt generella kunskapskrav, samtidigt som eleverna ska bemötas specifikt utifrån sina egna förutsättningar.

Resultatet visar att samtliga respondenter uttrycker ett stort behov av fortbildning och kompetensutveckling för att kunna möta behovet av stöd hos elever med autism. De ser sin egen behållning av den, vilket de värderar högt, men även stor behållning för den verksamhet de arbetar inom genom den gemensamma kunskapsbank som bildas. Denna kunskapsbank ger förutsättningar för den samsyn som anses så betydelsefull i arbetet med elever med autism. Kommunalt kunskaps- och erfarenhetsutbyte lyfts fram som en utvidgad aspekt på samsyn och kompetensutveckling, för att nå en högre grad av yrkeskunnande och för att stärka lärmiljöer för elever med autism. De intervjuades erfarenhet och samarbete med elevhälsa varierar stort. Det framstår som att där verksamheten har en kunnig och kompetent rektor finns även en utbyggd elevhälsa. Då finns en för lärarna kommunicerad struktur för hur samarbetet mellan lärare och elevhälsa ska se ut för elever i behov. Resultatet visar att de här lärarna upplever en högre grad av stöd och kompetens från elevhälsan i arbetet med elever med autism än övriga tillfrågade.

# Förord

Först frustration, sedan acceptans och grit (- eller helt enkelt jävlar anamma, som Torkel Klingberg<sup>1</sup> säger) och slutligen tillfredsställelse! Frustration - nytt examensarbete trots redan erhållen magisterexamen efter speciallärarutbildning. Acceptans - bättre att gilla läget än att kämpa emot det. Tillfredsställelse då? Jo, vi har lärt oss så mycket! Den här studien har gett oss en ovärderlig insyn i och insikt om den verklighet elever med autism och deras lärare har att förhålla sig till i skolan.

Följande fördelning av kapitlen har gjorts:

Ewa har ansvarat för inledning och bakgrund i första hand medan Annika har fokuserat på metodkapitel och teoretiska utgångspunkter. Litteraturgenomgången har vi skrivit tillsammans och var för sig (- då fokuserade Annika på delarna om autism och inkludering och Ewa på avsnitten om undervisning och organisatoriska förutsättningar) ivrigt diskuterande litteraturen som utgjort underlag. Resultat- och diskussionskapitlen har vi skrivit tillsammans, tack vare Google Drive.

Varmt tack till studiens respondenter som så öppenhjärtigt och frikostigt delade med sig av Er kunskap. Ni har gett oss många tankar som vi, förhoppningsvis, kommer att förvalta väl i vårt nya uppdrag som specialpedagoger. Slutligen - Eva Gannerud, vår handledare som aldrig gav upp tro och hopp om att vi skulle hinna bli klara. Din lågmälda men bestämda anmaning om inställda grillkvällar fick fart på oss. Ett mycket stort tack till Dig för uppmuntran, intresse och goda råd i skrivandet. Vi behövde aldrig gjuta olja på vågorna, men att "olja upp" texten har du lärt oss. Och – nu tänder vi grillen igen!

---

<sup>1</sup> Klingberg, T. (2016). *Hjärna, gener & jävlar anamma, hur barn lär*. Stockholm: Natur & Kultur.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Syfte och forskningsfrågor .....</b>	<b>2</b>
2.1 Forskningsfrågor .....	2
<b>3 Bakgrund.....</b>	<b>3</b>
3.1 Styrdokument .....	3
3.2 Autism.....	4
<b>4 Tidigare forskning.....</b>	<b>6</b>
4.1 Autism hos barn och elever .....	6
4.1.1 Exekutiva funktioner, Central koherens och Mentalisering .....	6
4.1.2 Språklig sårbarhet .....	7
4.1.3 Möjligheter för utveckling .....	7
4.2 Inkludering .....	8
4.3 Undervisning .....	9
4.3.1 Utmaningar i undervisning .....	10
4.3.2 Framgångsfaktorer i undervisning.....	11
4.3.4 Relationer .....	12
4.4 Organisatoriska förutsättningar .....	13
4.4.1 Elevhälsa .....	13
4.4.2 Skolledning.....	13
4.4.3 Kompetensutveckling.....	14
4.5 Sammanfattning av tidigare forskning .....	15
<b>5 Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>16</b>
5.1 Sociokulturellt perspektiv .....	16
5.2 Utgångspunkter i specialpedagogisk forskning .....	16
5.2.1 Kommunikationsinriktat relationellt perspektiv - KoRP .....	17
5.2.2 Pedagogiskt relationellt lärarskap - PeRL .....	17
<b>6 Metod.....</b>	<b>19</b>
6.1 Metodval .....	19
6.2 Urval.....	19
6.3 Genomförande.....	20
6.4 Analys och tolkning .....	21
6.5 Tillförlitlighet.....	21
6.5.1 Reliabilitet.....	22

6.5.2 Validitet.....	22
6.5.3 Generaliserbarhet.....	22
6.6 Etik .....	22
<b>7 Resultat.....</b>	<b>24</b>
7.1 Utmaningar i undervisningen.....	24
7.1.1 Erfarenhet.....	24
7.1.2 Relation och kommunikation.....	25
7.1.3 Organisation .....	27
7.1.4 Styrdokument .....	28
7.1.5 Sammanfattande resultat.....	29
7.2 Kompetensutveckling.....	30
7.2.1 Gemensam kompetensutveckling .....	30
7.2.2 Individuell kompetensutveckling.....	31
7.2.3 Önskemål om kompetensutveckling .....	31
7.2.4 Sammanfattande resultat.....	31
7.3 Stöd av elevhälsa.....	32
7.3.1 Lokal elevhälsa .....	32
7.3.2 Central elevhälsa .....	33
7.3.3 Stöd från andra verksamheter .....	34
7.3.4 Sammanfattande resultat.....	34
<b>8 Diskussion .....</b>	<b>35</b>
8.1 Metoddiskussion .....	35
8.2 Resultatdiskussion.....	35
8.3 Undervisningens utmaningar .....	36
8.4 Utveckling av kompetens .....	37
8.5 Elevhälsans stödfunktion .....	38
8.6 Några avslutande reflektioner .....	39
8.7 Specialpedagogiska implikationer .....	39
8.8 Framtida forskning .....	40
<b>Referenslista.....</b>	<b>41</b>
<b>Bilaga 1: Missivbrev.....</b>	<b>44</b>
<b>Bilaga 2 ff: Intervju/Samtalsguide.....</b>	<b>45</b>
<b>Bilaga 3: Stödpunkter till samtalsguide .....</b>	<b>48</b>

# 1 Inledning

*“Det enklaste sättet att förstå Aspergers syndrom<sup>2</sup> är att tänka på det som en beskrivning av en person som varseblir och tänker kring världen på ett annorlunda sätt” (Attwood, 2011, sid.14).*

Denna uppsats behandlar vad undervisande lärare ser för utmaningar i den inkluderande undervisningen av barn med autism. Vilken kompetensutveckling efterfrågar undervisande lärare och vilket stöd från elevhälsan efterfrågas?

Barn med autism har ett annat sätt att tänka än de flesta andra. Detta kan leda till svårigheter att förstå andra - men även omvänt, svårt för andra att förstå varför barnet med autism agerar som det gör. Det finns en stor individuell variation inom gruppen autism, men det finns några gemensamma problemområden som gör lärande och relationer mer komplext. De problemområden som är gemensamma är: central koherens, mentalisering - Theory of Mind och exekutiva funktioner (Carlsson Kendall, 2015) vilket kommer att förtydligas i studiens litteraturavsnitt.

I Vägledning för elevhälsan (Socialstyrelsen, 2016) framgår att elever med funktionsnedsättning, t. ex. autism, inte kan ses som en homogen grupp. Det betyder att man inte kan ha en enda metod för att undervisa elever i denna grupp. I alla undervisningssituationer behöver stödet baseras på den enskilde individens behov. Det finns ett spänningsfält mellan övergripande idealbilder och lärares praktiska verklighet i verksamheten, menar Boo, Frykedal Forslund och Thorsten (2017). För lärare är utmaningen både att se och hinna möta den enskilde individens behov, där de förväntas kunna ge varje individ förutsättningar, förkunskaper och erfarenheter i en stor elevgrupp. Nilholm och Göransson (2016) instämmer i detta och menar att det inte finns något uppenbart svar på hur man som lärare bäst bör agera. Det är inte konstigt att det uppstår svårigheter när en perfekt anpassad undervisning, som lärare har en vision och bild av utifrån hur de tolkar riktlinjer från styrdokument, kolliderar med den tids - och kontextstyrda anpassade undervisningen som är praktiskt genomförbar i klassrummet, anser författarna.

Skolinspektionen (2012) styrker antagandet om att kunskapsbehov finns. De uttrycker i sin rapport att elever inom autismspektrumtillstånd<sup>3</sup> oftast undervisas enligt generella antaganden istället för på ett individanpassat sätt och menar att detta medför brister i de åtgärder som vidtas. Vidare förespråkas kompetensutveckling och att elevhälsoteamen engageras. Liknande brister har uppmärksammats i en kartläggning utförd av Karolinska Institutet (Bartonek, Borg, Hammar, Berggren & Bölte, 2018) där otydlighet kring ansvarsfrågan för dessa barns undervisning belyses. De menar att skolan utgör en miljö där krav på förmåga och prestation ofta är hög, och att det då krävs väl underbyggda pedagogiska utredningar och åtgärdsplaner, vilket deras forskning visat brister i.

Skolverket (2009) lyfter i en rapport skolors behov av kompetensutveckling, stöd och handledning för lärare som undervisar elever med diagnosen Aspergers syndrom. Att behovet de studerat visar sig kvarstå i de, ovan nämnda senare undersökningarna, pekar på komplexiteten att nå ut med information och implementera den i verksamheten. Jensen (2017)

---

<sup>2</sup> Aspergers syndrom ingår sedan 2015 i diagnosen autism enligt DSM-5 (Dahlgren, 2015).

<sup>3</sup> Autismspektrumtillstånd benämns sedan 2015 som autism enligt DSM-5 (ibid).

ger ytterligare argument för att öka kompetensutvecklingen hos lärare. Författaren redogör för att många av de problem som skolan möter beror på att lärarna inte har kompetens nog att möta och undervisa vissa elever med funktionsnedsättningar. Lärarna förväntas, med högt ställda krav genom läroplan och kunskapskrav samt lågt tillhandahållna resurser, hantera många olika elevers behov och funktionsnedsättningar och utifrån detta kunna undervisa varje elev i skolan.

Specialpedagoger säger sig möta efterfrågan av ökad kunskap från undervisande lärare i hur en tillgänglig undervisning skapas för barn med autism. Denna efterfrågan handlar om bemötande, social interaktion och hur undervisningen ska göras tillgänglig för att nå fram till dessa elever. En av studiens respondenter uttrycker: *“Vi ska ju inkludera och bemöta och nå eleven. Då behöver vi ha kunskap om detta!”*

Då studiens syfte är att få syn på lärares utmaningar och kunskapsbehov i undervisningen av barn med autism, samt få reda på vilket stöd lärare önskar av elevhälsan valdes en kvalitativ forskningsansats. Studiens teoribakgrund utgår från det sociokulturella perspektivet vilket ansågs relevant genom dess betoning på kommunikation, delaktighet och relation - något som är värdefullt att ta i beaktande när det gäller undervisning av barn med autism i en inkluderande miljö. I teorikapitlet beskrivs det sociokulturella perspektivet och därpå förs ett resonemang kring utgångspunkter för specialpedagogisk forskning. Avslutningsvis presenteras två specialpedagogiska perspektiv: Det kommunikationsinriktade relationella perspektivet och Pedagogiskt relationellt lärarskap. Litteraturgenomgången behandlar forskning ur de aspekter som syfte och forskningsfrågor undersöker. Först ges en orientering om vad autism medverkar till för hinder och möjligheter, därefter redogörs forskning om inkludering, med fokus på elever med autism, samt forskning om undervisning och lärmiljö. Slutligen presenteras forskning kring organisatoriska förutsättningar för en god lärmiljö. Som metod för inhämtning av empiri användes kvalitativa forskningsintervjuer med lärare vilka hade skilda erfarenheter av att undervisa barn med autism.

Resultatet utgår ifrån studiens syfte och frågeställningar via huvudrubriker. Underrubrikerna representerar de nyckelbegrepp som framkommit under analysarbetet. Den första huvudrubriken handlar om de utmaningar i undervisningen som resultatet visade. Påföljande huvudrubrik beskriver efterfrågad kompetensutveckling. Slutligen tar sista stycket upp efterfrågat stöd av elevhälsan. Diskussionskapitlet inleds med en reflektion över hur den valda forskningsmetoden kan anses ha uppfyllt syftet med studien. Därefter förs en diskussion kring tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter, tillsammans med erhållna resultat. Slutligen redogörs för avslutande reflektioner och till sist framförs tankar om specialpedagogiska implikationer kopplat till förslag på fortsatt forskning.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka vilken kompetens och vilket stöd undervisande lärare anser sig i behov av för att undervisa elever med autism som är inkluderade i grundskoleklasser.

### 2.1 Forskningsfrågor

- Vilka utmaningar ser lärarna i undervisningen?
- Vilken kompetens uttrycker lärarna behov av?
- Vilket stöd av elevhälsans olika kompetenser och funktioner efterfrågar de?



## 3 Bakgrund

Kapitlet kommer att redogöra för vad styrdokument och skollag säger om skolans och elevhälsans uppdrag att arbeta med elever i behov av anpassningar och/eller stöd. Kapitlet kommer även att redogöra för centrala begrepp som används i studien och redogöra för definitionen av diagnosen autism i Diagnosmanualen DSM-5.

### 3.1 Styrdokument

I Lgr 11 (Skolverket, 2011) anges att skolans verksamhet ska präglas av omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling, vilket visar att dessa värden ska prioriteras. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Skolan har ett ansvar att, utifrån de behov som finns, forma en lärmiljö som möter varje elevs behov. Den svenska skollagen lyfter fram den enskilda individens rätt till utbildning (SFS 2010:800, 3 kap, §3). I skollagen redogörs för att alla elever ska ges den ledning, stimulans och det stöd som eleven behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att utifrån sina egna förutsättningar kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

I skollagen beskrivs att den enskilda eleven i möjligaste mån ska få sin undervisning i den ordinarie gruppen oavsett vilken ledning och stimulans eleven är i behov av (Boo et al., 2017). Gårlin (2017) redogör för att om elever ska nå godkända betyg krävs att de kan resonera, analysera och argumentera samt att utbildningen i grundskolan och gymnasiet i Sverige har gått från att vara regel- och resursstyrd till att vara mål- och resultatstyrd, där tester och ansvarsutkrävande styr skolan alltmer.

Salamancadeklarationen är en internationell överenskommelse som ska tillförsäkra elever en likvärdig skolgång. Den bygger på FN:s barnkonvention och förespråkar inkluderande skolor där alla har rätt att ingå i samma helhet. Salamancadeklarationen innehåller riktlinjer om en skola som innefattar alla; om delaktighet, jämlikhet och en inkluderande undervisning. Det innebär att i stort sett alla elever, oavsett funktionsnedsättning, ska ha rätt att få sin skolgång i den närmaste skolan tillsammans med övriga elever i grannskapet (Jakobsson & Lundgren, 2013). I dokumentet är samverkan och samarbete mellan olika yrkesgrupper något som framhålls, liksom samarbete med samhällsinstanser.

Nilholm och Göransson (2016) redogör för att begreppet inkludering inte används i svenska styrdokument. Däremot förekommer det i internationella konventioner som Sverige anslutit sig till, som t.ex. Salamancadeklarationen. Författarna lyfter att förutsättningen för en inkluderande skola är att det finns ett effektivt specialpedagogiskt stödsystem. De betonar att olikhet ska ses som en tillgång och inte som ett problem och att undervisningen ska vara anpassad till elevers olika förutsättningar och behov. Pedagogisk delaktighet innebär både en delaktighet i en lärandegemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån ens egna förutsättningar. Inkludering som begrepp används utifrån den individorienterade definitionen, där den enskilda eleven står i fokus. Om eleven trivs i skolan, är socialt delaktig i den utsträckning de önskar vara, är delaktiga i lärandet samt tillägnar sig kunskap, kan man definiera det som att eleven är inkluderad (Nilholm & Göransson, 2016), vilket är det synsätt denna studie ansluter till.

Skolhuvudmannens ansvar för elevhälsan är bland annat att genomföra verksamheten på ett sådant sätt att de nationella målen uppnås. Verksamheten bör ha en adekvat kompetensförsörjning som erbjuder personalen fortbildning samt att det finns lokaler och den

utrustning som behövs för att syftet med utbildningen ska kunna uppfyllas. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. För att svara upp mot dessa insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas (Socialstyrelsen, 2016).

I Vägledning för Elevhälsan (Socialstyrelsen, 2016) redogörs också för att utbildningen där elevhälsan ingår ska vila på vetenskaplig grund. De metoder som skolan använder ska vara forskningsbaserade så även de kunskaper som skolan lär ut. Bestämmelsen i skollagen om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet riktar sig både till dem som utformar styrdokument och till dem som är verksamma i skolan. Detta innebär att rektorer och huvudmän har ett ansvar för att skolpersonalen ges möjlighet till kompetensutveckling och att få vidareutveckla sina ämnes- och metodkunskaper.

## 3.2 Autism

Autism har med stor sannolikhet funnits i tusentals år, menar Gillberg (2018). Det finns beskrivningar från 1200-talet fram till nutid. Idag anses, beskriver Gillberg, det gemensamma med autism, oberoende av vilken form det rör sig om, vara tidigt debuterande svåra avvikelser ifråga om ömsesidig social /kommunikativ interaktion och beteendestörningar präglade av stereotyper i motorik och tal samt allmän psykisk rigiditet.

Diagnosmanualen DSM<sup>4</sup> används inom psykiatrin för att ställa diagnoser (Dahlgren, 2015). I den nya reviderade versionen, DSM-5, presenteras en ny klassifikation och uppdaterade diagnoskriterier där de tidigare diagnoserna autistiskt syndrom och Aspergers syndrom ersätts med en enda diagnos; Autism. Inom diagnosen beskrivs två huvudkriterier:

1. *Varaktiga brister i förmågan till social kommunikation och social interaktion i ett flertal olika sammanhang.* I detta kriterium ingår tre symptom med bristande förmåga till: social och emotionell ömsesidighet, användande av icke verbal kommunikation i samspel och att förstå, utveckla och behålla relationer, samt anpassa beteendet att passa olika sociala situationer.
2. *Begränsade repetitiva mönster i beteende, intressen eller aktiviteter.* I detta kriterium ingår fyra symptom som karaktäriseras av: stereotyper, rutinbundenhet och/eller ritualer, ensidigt intresse och annorlunda reaktioner på sinnesintryck.

För att få en diagnos fastställd måste individen visa (eller tidigare ha uppvisat) svårigheter inom vart och ett av symptomkriterierna på bristande kommunikation, samt minst två kriterier som rör beteende, intresse och aktiviteter. Vidare beskrivs sättet att visa symptomen utifrån en svårighetsgrad från startpunkt, mitt och till slutpunkt på en skala. I DSM-5 tas hänsyn till att autism kan se mycket olika ut hos olika personer och i olika utvecklingsfaser. Dessutom poängteras att bedömning görs i ett nuläge och att symptomen inte är bestående utan kan växla under personens utveckling (Dahlgren, 2015).

Kutscher (2016) redogör för att ett barn kan ha flera olika svårigheter samtidigt. Eftersom problemen kan vara varierande i intensitet över tid, kan påverka och ibland förvärra varandra, kan det vara svårt att få ett tydligt grepp om överlappande diagnoser. Gillberg (2018) ansluter

---

<sup>4</sup> DSM är en förkortning för Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Den ges ut av det amerikanska psykiatikerförbundet American Psychiatric Association, (APA).

sig till detta resonemang och har introducerat begreppet ESSENCE, vilket är en förkortning av "Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations". Författaren menar att ESSENCE utgår från att samvariation alltid förekommer och att symtomen på den ena eller andra diagnoskategorin mycket väl kan vara desamma i början av elevens liv. Att det finns en så stor överlappning mellan de diagnoser vi använder idag är, enligt Gillberg, ett bevis för att det inte handlar om specifika avgränsade problemområden utan mer om problem som har en gemensam grund.

Elever som inte själva kan kommunicera sina behov eller känslor behöver stöd för att kunna uttrycka dessa. Det kan handla om att kunna säga ifrån om någon kommer obehagligt nära eller kunna be om hjälp. I rollen av ett hjälp-jag identifierar läraren tillsammans med eleven behoven och kommer tillsammans fram till handlingsalternativ genom bildstöd, ritprat eller teckenstöd. Genom att återge vad en elev vill, visar att man kan tolka och förstå eleven. Man kan hjälpa eleven att tolka och sätta ord på det den känner och önskar. Med hjälp av t.ex. bildstöd med olika känslor och fysiska behov eller färdiga förslag på meningar, kan vi underlätta för eleverna att själva kunna kommunicera. Lärare behöver själva träna sig i att se vilka behov som kan ligga bakom utåtagerande beteenden (Jensen, 2017).

Neuropsykiatrisk och kognitionsvetenskaplig forskning beskriver tre områden där svårigheter ofta uppkommer vid autism (Gillberg, 2018). Dessa är: mentalisering - Theory of Mind. Det handlar om bristande förmåga att visa empati samt att en bristande förmåga att kunna läsa av andra människors sätt att tänka, känna, mena och önska (Attwood, 2011). Vidare: central koherens vilket innebär bristande förmåga att se helheter och sammanhang, men däremot en utpräglad förmåga till sinne för detaljer. Central koherens behövs för att urskilja det väsentliga (Jensen, 2017). Det är också exekutiva funktioner med vilket menas förmåga att ha känsla för tid, kunna planera och styra sina impulser samt förmågan att se samband mellan orsak och verkan (Gillberg, 2018). Elever med nedsatta exekutiva funktioner får svårt att tänka ut flera alternativ och att förutse konsekvenser av sitt handlande (Jensen, 2017).

Ytterligare en svårighet som visar sig vid autism är språklig svårighet. Språket behövs för att kunna utbyta information och för att förstå innebörden av det som andra kommunicerar. Det behövs även för att kunna läsa och skriva. Nedsättning i tal och språk kan få konsekvenser för elevernas möjlighet att ta in och redovisa kunskap samt i det sociala samspelet (Jensen, 2017).

De ovan redogjorda områden går in i bedömningen av centrala förmågor i skolans kunskapskrav i läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011). T. ex. att lösa problem, uppfatta samband, att reflektera och analysera, att tolka symboler, tänka med hjälp av modeller, se saker ur olika perspektiv, att formulera och argumentera och att kunna gestalta idéer, känslor och stämningar. Dessa kunskapskvaliteter korrelerar inte med typiska svårigheter för barn med autism. Detta blir en utmaning för både elever och skola att nå full måluppfyllelse (Gårin, 2017).

## 4 Tidigare forskning

Kapitlet behandlar forskning ur de aspekter som syfte och forskningsfrågor undersöker. Först ges en orientering vad autism medverkar till för hinder, men även till för möjligheter för individen. Därefter redovisas forskning om inkludering, med fokus på elever med autism och på detta följer forskning om undervisning och därtill hörande lärmiljö. Slutligen redogörs för forskning som rör organisatoriska förutsättningar för en god lärmiljö för såväl elever som lärare, innan kapitlet summeras i en sammanfattning.

### 4.1 Autism hos barn och elever

Autism är genetiskt betingat men diagnostiseras utifrån beteenden utan att ha någon biologisk markör som grund. Diagnosen är livslång men ska inte betraktas som en livstidsdom, skriver Fletcher-Watson och Happé (2019). Med detta vill författarna lyfta fram ett synsätt som lyfter autismen från individen och fokuserar omgivningens betydelse för den personliga tillfredsställelsen hos personer med autism. Bogdashina (2012) instämmer och understryker vikten av att sluta försöka anpassa barn med autism till "vår värld". Hon menar att ökad självinsikt hos en person med autism leder till bättre kompensation för svårigheter. Autismen försvinner inte, men blir lättare att hantera. Attwood (2011) menar att en diagnos underlättar för omgivningen att förhålla sig på ett positivt sätt genom att acceptera och stödja istället för att ställa för höga krav. Carlsson Kendall (2015) menar i sin tur att diagnoser kan ge viss ledning för att förstå, men att det sällan hjälper skolpersonal att förstå mer precist vad som fungerar för den specifika individen.

Flera av forskarna (Attwood, 2011; Bogdashina, 2012; Carlsson Kendall 2015) framhåller vikten av att förstå det enskilda barnets upplevelse av världen och sätta sig in i varje individs specifika behov för att hitta negativa respektive positiva faktorer. Dessa kan användas som ledtrådar för att underlätta att ta barnets perspektiv. Inom autism finns en stor variation av hur diagnosen inverkar på individen, men några gemensamma problemområden har identifierats som förekommande hos alla. Det är central koherens, mentalisering och exekutiva funktioner (Carlsson Kendall, 2015). Svårigheter med språklig förmåga kan se väldigt olika ut och är naturligtvis inte bara förknippat med autism, men vanligt förekommande menar Nettelbladt och Salameh (2013).

#### 4.1.1 Exekutiva funktioner, Central koherens och Mentalisering

Exekutiva funktioner handlar om förmågan att styra och organisera sig själv. Personer med autism har svårigheter att skifta fokus. Svårigheter att skifta fokus medför också svårigheter med förändringar. Central koherens handlar om förmågan att förstå sammanhang vilket är en svårighet vid autism. En person med autism tar (naturligtvis med stora individuella skillnader) in allt - såväl bakgrundsstimuli som förgrundsstimuli - vilket ofta leder till en överbelastning i hjärnan. Likaså tolkar personer med autism ofta delar framför helheter, vilket är ansträngande då varje del tolkas för sig innan de kombineras till en förståelig helhet. Theory of mind kan översättas med mentalisering vilket handlar om förmågan att förstå hur andra människor tänker och känner. Personer med autism tittar ofta bort medan de lyssnar för att slippa fokusera för många intryck samtidigt (Attwood, 2011; Bogdashina, 2012; Carlsson Kendall, 2015).

En svårighet inom central koherens rör sociala situationer. Det rör sig om att delta i social interaktion, skapa sociala relationer, utveckla kamratkontakter och att använda acceptabelt socialt beteende. Barn med autism som har en hög intellektuell förmåga, vilket ofta är fallet

med dem som är inkluderade i vanliga klasser, får ofta möta höga krav som ställs på dem även i sociala sammanhang. Skolan är en mer formell social miljö än de mindre sammanhang de vistas i före skoltiden. Det tar mycket mer tid och går åt mycket mer energi att interagera socialt i en grupp, för att inte tala om en hel klass, än med enskilda kontakter. Detta gäller naturligtvis för alla människor, men eftersom barn med autism tolkar enskilda delar för sig som de sedan sätter ihop till helheter, får de stora svårigheter att klara detta (Nettelbladt & Salameh, 2013).

Inom Theory of mind ingår förmågan att tolka ansiktsuttryck. Detta medför också svårigheter för personer med autism då deras fokus ligger på enskilda komponenter i ansiktet vilket kan bidra till feltolkningar av andras emotionella uttryck. Framförallt mer subtila känslouttryck som förvirring, svartsjuka eller misstro feltolkas oftare än mer grundläggande emotioner som exempelvis stark sorg, ilska eller glädje (Attwood, 2011). Sensorisk överkänslighet är också vanligt förekommande vid autism vilket ofta förbises. Det kan handla om alla sinnen. Om man ser den sensoriska överkänsligheten som den svårighet den faktiskt innebär och inte som ett ohanterligt problem, kan man hjälpa barnet att bemästra den (Bogdashina, 2012; Carlsson Kendall, 2015).

#### **4.1.2 Språklig sårbarhet**

Kommunikation i grupp sker snabbare än på tumanhand och språket kräver förmåga att tolka indirekt, alltså att inte tolka yttranden bokstavligt. Pragmatiska språksvårigheter kan ses som en produkt av samspel mellan individens språkliga förutsättningar och samspel i sociala sammanhang. Detta genomsyrar alla aspekter av språkutveckling hos barn med autism. Språkliga brister kan inte kompenseras med hjälp av kroppsspråk eftersom svårigheter även finns med detta. "Kommunikation och kommunikativa svårigheter är inte individuella fenomen. All kommunikation måste betraktas som dialogisk, då den bygger på interaktion och anpassning till olika situationer och kontexter." (Nettelbladt & Salameh, 2013 s.427).

#### **4.1.3 Möjligheter för utveckling**

Framgångsfaktorer berörs av flera forskare (Attwood, 2011; Bogdashina, 2012; Carlsson Kendall, 2015; Fletcher-Watson & Happé, 2019; Nettelbladt & Salameh, 2013). De menar framförallt att de största framgångsfaktorerna ligger i kunskap om funktionsnedsättningen, samarbete med individen och intresse för dess behov. De lyfter samverkan och samarbete som metoder. De lyfter också vikten av att studera den specifika individens profil då autism är en övergripande diagnos där svårigheter rör sig på en skala som är väldigt varierande för varje person. Vårdnadshavare är en ovärderlig resurs för att förstå den aktuella individens styrkor och svårigheter, menar Attwood (2011) och Carlsson Kendall (2015). "För barn och ungdomar med autism är det oerhört betydelsefullt att andra försöker förstå hur de tänker och fungerar. De har ofta själva svårt att se vad det är som ställer till det men kan mycket väl vara tyngda av att det inte fungerar för dem på samma sätt som det gör för de andra" (Carlsson Kendall, 2015, s.88). "Det är viktigt att komma ihåg att det inte finns två barn med Aspergers syndrom som har exakt samma profil när det gäller förmågor, erfarenheter och personligheter" (Attwood, 2011, s.287).

Förståelse för individen och dess lärandesituation lyfts fram av Attwood (2011) och Carlsson Kendall (2015) såtillvida att läraren framställs som sitt eget verktyg för framgång. Om läraren använder sig av tät positiv feedback, positiv kontakt och utvecklar en fungerande arbetsrelation ses det som ett avgörande arbetssätt för att skapa utveckling för elever. De ger som förslag att vid sidan av den kunskapsrelaterade läroplanen ha en "social" läroplan. De

lyfter också fram rent handfasta åtgärder såsom att använda sig av visuella stödstrategier för att tydliggöra kommunikationsstrategier. Dessa strategier handlar dels om att använda seriesamtal där orsaker och konsekvenser växer fram under tiden ett samtal pågår. Andra stödstrategier som författarna för fram beskriver handledning och rollspel för att identifiera och lära sig att hantera sociala situationer. Författarna poängterar att tydlig och rak kommunikation är viktig och att all form av ironi och underförstådda budskap skall undvikas i kommunikationen med eleverna. De för även fram betydelsen av kompensande strategier - förbereda, förvarna och påminna. De lyfter betydelsen av att låta elever med autism successivt få utveckla sina förmågor att handskas med svårigheter för att få verktyg som är livslånga. Slutligen för forskarna fram risker och hinder med stress som mycket inverkar för elever med autism. De framhåller att en lugn och avspänd miljö gör det lättare för eleverna att lyssna, koncentrera sig och att våga pröva alternativa strategier (ibid.).

## 4.2 Inkludering

Salamancadeklarationen förespråkar, som tidigare nämnts i studiens bakgrundskapitel, inkluderande skolor där alla har rätt att ingå i samma helhet. För begreppet inkludering finns en mängd tolkningar, menar Ahlberg (2013), men ser skrivningar om människors lika värde och rätt till gemenskap i skola och samhälle som ett kärnbudskap. En komplikation som Nilholm och Göransson (2016) ser i de svenska styrdokumenterna är att inkluderingsbegreppet inte entydigt uttrycks utan endast i värderande beskrivningar. Nilsson (2014) ser i en kunskapsöversikt positiva resultat för inkludering av elever i autismspektrumtillstånd när det i verksamheterna arbetats aktivt med det hon för fram som *autentisk inkludering*. Autentisk inkludering innebär, enligt Nilsson, att det arbetas för anpassning av lärandets innehåll och undervisningssätt och att mångfald betraktas som norm.

Det saknas kunskap om hur elever med autism själva upplever sin grad av delaktighet och i vilken utsträckning de efterfrågar delaktighet i sociala situationer. Förutom att erbjudas delaktighet måste också elever med autism ha vilja och förmåga att kunna delta i aktiviteter och samspel. Att ta med miljön runt eleverna samt göra bedömningar av hinder och möjligheter i den, förs fram som mycket betydelsefullt. Om detta ska kunna ske måste lärarna ha god insikt i dessa elevers situation, förmåga och intressen. För att alla elever ska ha rätt till en skola som de själva känner fungerar för dem måste verksamheterna ta ett ansvar för varje unik individ. Skolplikten ställer förvisso krav på eleverna, men även på att skolan i sin tur måste erbjuda en verksamhet som gynnar dem. En lyckosam inkludering förutsätter lärare som aktivt reflekterar över metoder, attityder och förväntningar på elever med autism. Lärarna bör ta en roll som "social guide" och hjälpa eleverna att identifiera och förstå känslor genom att sätta ord på dem och förklara innebörd och förväntat bemötande. Lärares kunskap om autism är ett viktigt bidrag i inkluderingsarbetet. Även vårdnadshavare ser läraren som en nyckelperson för att inkludering ska fungera tillfredsställande (Falkmer, 2013; Jensen, 2017).

Enligt Nilsson (2014) kan en inkluderingsprocess starta från två håll: endera genom att skapa inkluderande skolor för alla där ideologi omsätts i praktik med tillräckliga resurser, eller genom att utgå från elever med autism och deras behov av anpassningar. Där dessa utgångspunkter möts växer samstämmighet fram vad gäller formen för inkludering och kvaliteten i densamma, menar Nilsson (2014). En amerikansk studie (Finch, Watson & MacGregor, 2013) har identifierat behov för en god inkluderande undervisning. De lyfter att samarbete mellan lärare och specialpedagog har en positiv inverkan på utvecklingen för elever med autism. Keane, Aldridge, Costley och Clark (2012) som har utfört en longitudinell australiensisk studie, menar att det finns relativt lite forskning om hur inkludering bäst

kommer till stånd. De finner flera fördelar att planera för inkludering i vanlig klass för elever med autism genom att skapa en typ av förberedelseklass, vilken de benämner *satellitklass*. I en satellitklass förbereds också mottagande lärare och klasskamrater via ett samarbetsupplägg. Detta innehåller samverkan mellan specialpedagoger och klasslärare, samverkanstillfällen för eleverna och täta informationsutbyten. Stödet finns kvar upp till ett år efter övergången till vanlig klass. Satellitklasserna är nära anknutna även fysiskt i lokaliseringen. Föräldrarna ingår aktivt i förberedelserna via ett samarbete mellan dem och utbildarna och det är eleven i fråga som avgör i vilken takt inkluderingen framskrider.

### 4.3 Undervisning

Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) talar om att skolan är präglad av politisk styrning och påverkad av kontinuerliga förändringar, och att lärare alltid måste förhålla sig till det pedagogiska uppdraget. Detta ska ske genom att förstå och tillämpa lagar, styrdokument, kurs- och ämnesplaner, betyg och bedömning, samtidigt som de också måste ta hänsyn till varje elevs förutsättningar och till hur undervisningen kan anpassas för att möjliggöra lärande. Lärare ska även förhålla sig till relationer och samspel mellan elever och lärare och elever emellan, men även förhålla sig till kollegiala relationer och till skolans organisation. Detta ställer krav på lärarna och läraryrket är ett av de mest komplexa yrkena, anser Carlsson Kendall (2015) och Bruce et al. (2016).

Professionellt lärande kräver att lärare är engagerade i sitt eget lärande, hävdar Timperley (2013) och menar att lärare som utmanar sig själva i sina antaganden och erövrar nya förståelser är viktiga för att lösa djupt rotade pedagogiska problem. Det behöver vara ett långsiktigt lärande som är djuplodande, då förändringar i undervisningen kräver uthållighet och tålamod. Professionellt lärande är en aktiv process som handlar om att systematiskt undersöka hur väl lärandet når fram, motiverar och engagerar eleven. Alla lärare ska kunna förhålla sig till och möta varje elev i det inkluderande klassrummet. Bakom förhållningssättet ligger kunskaper och synsätt om elevernas lärandeprofil, styrdokument och skolans organisation.

De viktigaste arbetsredskapen lärare har är sin medvetenhet och kunskap om det egna förhållningssättet, samt vilka konsekvenser det får för dem man möter. Det handlar även om att medvetandegöra och reflektera och att pröva och utvärdera olika sätt att agera. Dessa lärare är medvetna om vilka antaganden som ligger till grund för sina metoder och vet när de är till hjälp respektive när de bör ifrågasättas. De blir experter på att tillägna sig, organisera och tillämpa professionell kunskap på ett sätt som möter utmaningar från och tillgodoser behoven hos de elever de möter. Att vara expert på att anpassa undervisningen handlar om att veta var och när man ska söka hjälp (Timperley, 2013; Bruce et al., 2016).

Varje klasslärare måste kunna möta, bemöta och förhålla sig till alla elever i klassen. Det gäller oavsett vilka styrkor och sårbarheter som finns representerade i elevgruppen, i skolans organisation och i den egna kompetensen. För läraren handlar det om att lära sig tillämpa ett dynamiskt och pragmatiskt sätt att förhålla sig till de människor man möter och dem man kommer att möta (Bruce et al., 2016).

Aspflo (2015), logoped med mångårig erfarenhet av området NPF, menar att lärare ska ställa sig frågan "varför?" inför sin undervisning då detta är den mest lösningsfokuserade frågan. "Varför hände det som hände? Hur tänkte eleven? Hur kände och uppfattade eleven situationen?" (sid 17). Aspflo lyfter fram betydelsen av att som lärare ha en viss mognad och

självkännedom för att kunna agera med ansvar och eftertanke. När läraren blir utmanad av elevgrupper eller enskilda elever innebär det ansträngning att bearbeta och förändra tankar och sätt att agera.

### 4.3.1 Utmaningar i undervisning

I arbetet med att anpassa undervisningen finns både möjligheter och utmaningar. Dagligen ställs läraren inför en mängd situationer som de behöver hantera, och måste fatta beslut om vilken åtgärd som ska vidtas, menar Boo et al., (2017). Det läraren bestämmer sig för kan ha både fördelar och nackdelar. Det kanske inte finns någon bra lösning, men situationen måste trots detta hanteras. För att detta ska kunna ske måste lärarna ha god insikt i elevernas situation och förstå vad som finns bakom det de ser av eleven för att kunna stötta dess förmåga och möta dess intresse. Då kan lärarna själva gå vidare och undersöka vilka kunskaper och färdigheter de själva behöver för att mer effektivt kunna möta behoven hos elevgrupper och enskilda elever (Aspeflo, 2015; Timperley, 2013; Falkmer, 2013).

Nettelbladt och Salameh (2013) redogör för att det vid skolstarten kan bli upp till sex övergångar under skoltiden, och ännu fler om eleven flyttar. Ofta ses övergångar både inom och mellan skolor och skolformer som problematiska utifrån vilken typ av information som ska förmedlas dem emellan. Bruce et al., (2016) betonar betydelsen av att ta vara på och utveckla det som har fungerat och som visat sig vara framkomliga vägar utifrån ett relationellt salutogent, hälsofrämjande, synsätt och inte att ensidigt fokusera på vad som inte har fungerat. Ett sådant sätt att tänka är positivt och proaktivt och ger stöd för att lyckas, menar författarna.

Dagens skola arbetar mer med projektarbeten mellan grupper av elever. I mer formella former och situationer behöver eleverna följa bestämda regler för turtagning, t.ex. att ha ordet i klassrummet, menar (Nettelbladt & Salameh, 2013). Detta ställer högre krav på eleven eftersom sådana turtagningar måste organiseras och disciplineras i högre utsträckning än i tidigare erfarna leksituationer. Nyckeln för att anpassa skolan till samspelssvårigheter är tolkning av sociala regler och andra personers avsikter eller känslor (Jensen, 2017). Författaren menar att nyckeln för att anpassa undervisningen för att motverka kommunikationsproblem är tydlighet.

Kritiskt tänkande och problemlösningsförmåga är sådant som numera har stort fokus i skolan. Kunskapsutvecklingen och den tillgängliga mängden information är så stor att förmågan att hantera information, att sovra, bedöma och koppla samman är förmågor som prioriteras i stor utsträckning. Tänkandet kräver att man känner till fakta som är relevanta för det man ska tänka på. Bakgrundskunskaper krävs för att eleverna ska förstå vad någon talar eller skriver om. Eftersom det är av vikt att kunna hantera en stor mängd information i samhället idag så är det viktigt att eleverna lär sig detta tidigt i skolan (Carlsson Kendall, 2015).

I klassrummet ges eleverna möjlighet att möta andra som både är lika och olika dem själva. Blandningen skapar en särskild gruppdynamik, där varje enskild elev som ingår i gruppen påverkar dynamiken. Carlsson Kendall (2015) redogör för att utvecklingen av förmågan att styra sig själv kan ligga ungefär på samma nivå, åldersmässigt, som den generella förmågan att förstå. Det innebär att ett barn som utvecklas långsammare också kan te sig som ett yngre barn när det gäller självkontroll eller problemlösning. Barnet kan ha svårigheter att vänta eller också ha svårare att handskas med förändringar och nya situationer. Boo et al., (2017) skriver att många lärare vittnar om att en av de största utmaningarna i läraryrket är att kunna anpassa undervisningen till alla olika behov och intressen som finns i gruppen.



En begränsad beteenderepertoar innebär någon form av rutinbundenhet och en önskan om att saker sker på samma sätt varje gång. Detta beror på, förklarar Jensen (2017), svårigheter med att föreställa sig vad det obekanta egentligen innebär, samt svårigheter med att generalisera och återanvända gamla erfarenheter i nya sammanhang. Det räcker att en situation är lite annorlunda mot tidigare för att kännas helt obekant. Därför känns det tryggast för eleven att göra allt som vanligt eller som eleven själv tänkt sig, menar Jensen. Elever i behov av stöd kan reagera på olika sätt på situationer de inte klarar av. Vissa blir utåtagerande och exploderar, andra gör allt för att behålla kontrollen. De tysta eleverna kan ha precis lika stort behov, enligt Jensen.

### **4.3.2 Framgångsfaktorer i undervisning**

I pedagogiska sammanhang anses lek ha ett framgångsrikt värde för elevers lärande och utveckling. Lek är motiverande, främjar psykisk hälsa och välbefinnande och kan stärka social kompetens och delaktighet (Conn, 2016). Attwood (2011) påtalar att det finns stora fördelar för elever med autism att ha vänner. Forskningen visar att barn utan vänner riskerar försenad emotionell och social utveckling samt låg självkänsla. Att ha vänner kan förhindra affektiva störningar. Vänner kan även fungera som en effektiv reglerande och lindrande faktor när det gäller emotioner i synnerhet när det gäller känslor som ångest, ilska och depression. Interaktion med klasskamrater befrämjar utvecklingen inom den proximala utvecklingszonen, särskilt om kamraterna är lite mer utvecklade i de aktuella avseendena, anser Nettelblatt och Salameh (2013). Genom att anta komplementära problemlösningsroller, kan kamrater utföra uppgifter tillsammans som de inte kan utföra själva. En elev kan ta rollen som observatör, guide och hjälpa till att leda genom problemuppgiften medan den andra eleven genomför själva uppgiften. Kamratobservation kan på så sätt ge stöd och handledning. Kamrater sinsemellan kan även styra varandras aktiviteter genom tal och de kan på så sätt lösa svåra problem tillsammans, innan de kan lösa dem själva. Interaktionen med klasskamrater inbjuder till ömsesidig självreflektion hos de deltagande eleverna, skriver Nettelblatt och Salameh vidare.

Carlsson Kendall (2015) lyfter fram motivation och förståelse som nyckelfaktorer för ett framgångsrikt lärande för elever. Ett viktigt mål är att ge eleverna erfarenheter av hur glädjefullt och spännande det kan vara att lära sig saker. Författaren redogör vidare för hur mobilisering av inre motivation för sådant som kräver mental ansträngning är mycket svårt för elever som har svårt med självstyrningen, om det inte handlar om självvalda favoritaktiviteter. För att kunna göra det behövs en förmåga att formulera ett mål och jobba mot det, under den tid som krävs. Att nå ett mål är en komplex aktivitet där vägen och hindren kan te sig olika för olika människor. För alla elever med exekutiva svårigheter ser de effektiva insatserna olika ut beroende på vad uppgifterna kräver, vad eleven blir motiverad av och av hur stora hindren är på vägen mot lärandet. Effektiva insatser för att stödja elevernas kunskapsutveckling måste därför bygga på en åtgärdsplan, som vilar på en analys av styrkor och svårigheter, menar författaren. Vägen mot målet måste brytas ned i hanterbara etappmål som känns möjligt för individen att nå. Tät positiv kontakt med läraren är andra framgångsfaktorer som kan hjälpa elever med självstyrningssvårigheter och inlärningssvårigheter att lyckas bättre.

I en studie genomförd under ledning av Missouri State University (Finch, Watson & MacGregor, 2013) har det visat sig att kompetensutveckling och professionell utveckling varit mest framgångsrikt vid lärares arbete med inkludering av elever med autism. De har med kunskap kunnat tillhandahålla strategier som eleverna svarade på i sitt lärande. Lärarna skapade strukturerade utbildningsmiljöer med förutsägbarhet och rutiner som hjälpte barnen

med autism att fungera i olika aktiviteter genom hela dagen. Jensen (2017) ansluter sig till denna struktur genom att tala om en kompenserande skolmiljö med t.ex. stressreducering, bildstöd och bildkartor över den fysiska inne- och utemiljön, och anpassad kompenserande pedagogik. Genom en kompenserande skolmiljö med energivård och navigeringsstöd åstadkommer man en mer tillgänglig skola, förhindrar psykisk ohälsa och underlättar elevernas delaktighet.

I Vägledning för elevhälsan (Socialstyrelsen, 2016) beskrivs att barn med autism behöver hjälp med att skapa förutsägbarhet bl. a med hjälp av visuell planering, schema och instruktioner. För en del individer kan det också vara till hjälp om lärarna tänker på att behovet av struktur inte tar slut när lektionen är slut, utan att även raster, matsituationer och andra ”mellanrum” kräver struktur. Dessa situationer kan vara svårare för elever med autism att klara av än de mer strukturerade lektionerna (Carlsson Kendall, 2015). Ett strukturerat klassrum och ett synligt lektionsupplägg, där eleverna tydligt ser och förstår vad som ska göras och varför, bidrar till känslan av ett tryggt och informativt klassrum som inbjuder till lärande (Aspeflo, 2015). Miljön runt eleven bör vara autismanpassad, vilket innebär att den är överblickbar och att dagsrutinerna är förutsägbara så att eleven slipper onödiga stressmoment.

#### 4.3.4 Relationer

För att lyckas väl som lärare i dagens skola, menar Aspelin i boken Lärares relationskompetens (2018), att man behöver en omfattande och mångsidig kompetens. Lärare behöver kunna förmedla ämneskunskaper, främja elevernas lärande och bygga miljöer för lärande. Lärare behöver kunna planera, organisera, ordna och leda arbetet i sina grupper.

För att skapa en positiv relation till de elever man arbetar med är det viktigt att bekräfta eleven och intressera sig för elevens intresse. Läraren kan skapa tillit och förtroende genom att vara tydlig som person, ärlig och hålla det den lovat och visa engagemang genom att försöka sätta sig in i elevens tankar och känslor så att eleven känner att läraren bryr sig om eleven (Aspeflo, 2015).

Det finns inga recept för relationskompetens. Det är en fråga om beredskap, vara redo för det oväntade och att kunna förhålla sig till det när det inträffat. Aspelin (2018) menar att lärare har en ambition att stegvis bygga upp goda relationer till sina elever. Författaren förklarar att relationella band inte kan planeras eller konstrueras, läraren har inte makt att på egen hand avgöra dess förlopp eller dess utgång. Ifråga om relationellt förhållningssätt intas en öppen hållning mot eleverna i syfte att möta dem som de är. Vem eleven och läraren själv är visar sig utifrån vad som äger rum mellan dem. Aspelin (2018) menar att de samexisterar med varandra.

*“Lärares relationskompetens är en professionell förmåga att bygga goda relationer. Kärnan består i att (kunna) knyta an, initiera, upprätthålla och utveckla relationer. Kompetensen visar sig i möten mellan lärare och elev. Relationskompetens är inte bara en fråga om professionalitet utan också om personligt förhållningssätt. Kompetensen förstås i termer av möten, kommunikation, relation och känslor - att läsa och känna av vad som kan och bör göras i konkreta skeenden. Så som vi möter våra elever får konsekvenser oftast marginella, ibland betydande, stundom livsavgörande” (Aspelin, 2018. sid 11.)*

## 4.4 Organisatoriska förutsättningar

Inom organisationens förutsättningar för att nå resultat för elever med autism kan elevhälsan, skolledningen och möjligheter till kompetensutveckling uppmärksammas.

### 4.4.1 Elevhälsa

Jensen (2017) menar att elevhälsan bör vara en naturlig och omedelbar samarbetspartner. Samverkan inom skolan är nödvändig både i det pedagogiska arbetet och i elevhälsoarbetet (Jakobsson & Lundgren, 2013). Samarbete med specialpedagog och andra i elevhälsan är en förutsättning för att elever ska få rätt insatser i ett tidigt skede och i tillräcklig omfattning. Elevhälsan ska föra in ny kunskap i verksamheten. Specialpedagogen ska avsätta tid för att sätta sig in i strategier som kan tillämpas vid inläring och bemötande av elever med autism. De ska analysera och översätta forskning till praktiskt tillämpbara metoder i verksamheten samt testa och utvärdera nya metoder för att ta fram nya arbetssätt och stödåtgärder (Jensen, 2017).

Jensen (2017) redogör för att elevhälsan ska samordna skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd, samt analysera alla kartlagda svårigheter och hinder som finns för lärandet. Specialpedagogerna i elevhälsan fungerar som ett stöd vid upprättandet av åtgärdsprogram och kan följa upp åtgärder på individ-, grupp- och skolnivå. Det finns många lärare som står inför elever där de vanliga strategierna inte räcker till och de kan behöva ha ett bollplank för att komma vidare och fundera kring hur det faktiskt fungerar i undervisningen. Att ha tillgång till handledning eller att konsultera någon kollega, specialpedagog eller kurator några gånger kan vara det som hjälper läraren. Att ta hjälp av andra är inte ett tecken på bristande kompetens utan något som hjälper oss alla i situationer där man har svårt att se situationen utifrån (Carlsson Kendall, 2015). Jensen (2017) framhåller att specialpedagogen främst ska arbeta på verksamhetsnivå för att kunna anpassa hela skolan kompensatoriskt och för att handleda lärare i arbetet med extra anpassningar. Elevhälsan ska arbeta förebyggande, där målet är att minska riskfaktorers påverkan och samtidigt stärka det som fungerar och som är en skyddsfaktor för eleverna. Därigenom minskar stress och risk för ohälsa (Socialstyrelsen, 2016).

När de individuella eleverna kartläggs för att utreda vilket specialpedagogiskt stöd de behöver bör detta ske under deras ordinarie undervisning. Det ska då vara en självklarhet, menar Jensen (2017), att specialpedagogen inte kartlägger enbart elevernas svårigheter och nedsatta funktionsförmåga utan även pedagogernas svårigheter och de nödvändiga organisatoriska åtgärderna. Att anpassa pedagogiken i varje klassrum är en del av skolans kompensatoriska uppdrag. I detta uppdrag ingår, anser Jensen, att utveckla undervisningen och hur pedagoger instruerar och stöttar elever med specialpedagogiska behov i det ordinarie klassrummet.

### 4.4.2 Skolledning

Skolans ledning behöver vara lyhörd och inlyssnande enligt Bruce et al. (2016), som menar att skolans viktigaste uppgift är gemensam insikt om hur utveckling och lärande möjliggörs för alla elever. För att uppnå detta krävs ett gediget värdegrundsarbete. Värdegrundsarbetet ska i sin tur bygga på en inkluderande pedagogik där vikten av allas lika värde betonas. Skolledningens inställning till detta värdegrundsarbete bidrar till att skapa förutsättning för kollegiala samtal där allas röster görs hörda och allas åsikter värderas lika. Gärln (2017) för fram att, trots att huvudmän och skolledning strävar efter en inkluderande verksamhet, tillsätts

inte resurser som ger förutsättning för att skapa tillgängliga lärmiljöer. Detta blir till men för eleverna med autism och andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. I Vägledning för Elevhälsan (Socialstyrelsen, 2016), beskrivs att det är rektors ansvar att samordna och leda det pedagogiska arbetet på skolan. Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011) har rektor ansvar för att utforma undervisningen och elevhälsans verksamhet så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. Rektor ska även anpassa resursfördelningen och stödåtgärderna till lärarnas värdering av elevernas utveckling.

#### 4.4.3 Kompetensutveckling

Kompetensutveckling för ordinarie pedagoger inom specialpedagogik, riktat mot autism, framhålls nödvändigt för en professionell utveckling av undervisningen. Timperley (2013) talar om att när det professionella lärandet inte baseras på elevers eller lärares verkliga behov blir det ofta verkningslöst. Kunskap och färdigheter som utvecklas genom professionellt lärande måste vara praktiska och följa principer som kan användas för att lösa undervisnings- och lärandeproblem nu och framgent. Många lärare, såväl utan som med specialpedagogisk kompetens, vittnar om kunskapsbrister. När det gäller behovet av kompetens kring autism tycks det relatera till förståelse av svårigheter i det sociala samspelet och beteendesvärigheter. Det söks en form av kompetens som utvecklar lärares förmåga att hantera sådana situationer. Att undervisa elever med autism innebär också ständiga omprövningar och utveckling av insikter för att skapa en undervisning som fungerar. Både elever och lärare behöver hjälp, och kunskap ses som ett botemedel mot rädsla att inte klara av krav och förväntningar som ställs på den enskilde. Kunskaper om autism kan röra sig om att känna till svårigheter med grundläggande färdigheter, men också att lära sig specifika inlärningsstrategier för olika inlärningsstilar (Attwood, 2011; Falkmer, 2013; Finch et al., 2013; Jensen, 2017; Keane et al., 2012). För att bygga upp en professionell, främjande och inkluderande lärmiljö har det identifierats behov såsom samarbete mellan specialpedagog och undervisande lärare och kompetensutveckling av lärare med inriktning mot autism. Med hjälp av dessa identifierade behov kan lärarnas undervisningskompetens av elever med autism öka, och med det även kunskapen i att skapa anpassade, stödjande och förutsäggande strukturerade lärmiljöer (ibid.).

Ett gemensamt ansvar i hela skolan, där all personal införlivas i ett målinriktat inkluderingsarbete och där skolledningen stödjer lärarna i denna gemensamma process, leder till framgångsrika lärmiljöer för eleverna. Om skolkulturen är tillåtande och ger lärarna möjlighet att mötas och samarbeta ökar sannolikheten att lärare vågar pröva nya sätt att nå fram till elever med autism (Finch et al., 2013). Lärare bör fråga sig vilka förmågor och kunskaper eleverna behöver för att nå kunskapskraven, men samtidigt fråga sig vilka kunskaper de behöver. Kompetensutveckling ska leda till att undervisningen förbättras så att eleverna når målen (Bruce et al., 2016). Professionell kompetensutveckling ökar förståelsen för och medvetenheten om att som lärare hålla sig uppdaterad med den senaste forskningen, vilket är till gagn för eleverna (Finch et al., 2013).

En grundläggande förutsättning för att skapa en lärande arbetsplats och få igång kollegiala reflekterande samtal är att skolorganisationen uppmuntrar, skapar tid och möjlighet för genomförande av dessa samtal. Finns det strukturer för att dela och utveckla kollegial kunskap kan hela lärarprofessionen utvecklas. Genom att medvetet och systematiskt fokusera på elevernas lärande och koppla teorier till den egna praktiken går det att finna nya vägar för att arbeta med både enskilda elever och hela gruppen (Boo et al., 2017). Att tillsammans dela erfarenheter förutsätter professionell medvetenhet, vilket i sin tur förutsätter att lärarna känner sig trygga i sin lärarroll och med arbetslaget. För att nå en professionell utveckling krävs delade erfarenheter, menar Bruce et al. (2016). Genom att pedagoger pratar med varandra

görs deras olika erfarenheter synliga. När detta sker i en samtalsform, där den ena parten benämner och beskriver sina erfarenheter och den andra parten lyssnar, bekräftar och ställer frågor äger ett kollegialt lärande rum. Att utforska sitt eget förhållningssätt och våga diskutera det man fått syn på, bidrar i förlängningen till ökad möjlighet att stödja och utmana barnens utveckling och lärande. I dialog fördjupas förståelse. Möjligheter till dialog och reflektion via kollegialt lärande kan jämföras med att få ett verktyg för att nå skolutveckling, skriver Ahlberg (2013). Att dela varandras olika erfarenheter och upplevelser ger både inspiration, avlastning och bidrar till att skapa nya perspektiv vilket i förlängningen leder till möjligheter att hantera vardagen på ett medvetet sätt (Bruce et al., 2016).

## 4.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Flera forskare lyfter vikten av att se individer med autism som just de individer de är - med egna uppsättningar av möjligheter och styrkor, men även svårigheter och hinder. De poängterar vikten av att hjälpa individen till högre självinsikt, självkänsla och självförtroende (Attwood, 2011; Bogdashina, 2012; Carlsson Kendall, 2015; Fletcher-Watson & Happé, 2019; Nettelbladt & Salameh, 2013). I detta lyfts också både lärare och vårdnadshavare fram som verktyg. De svårigheter som generellt bör uppmärksammas vid autism rör socialt samspel och sociala relationer, språkliga svårigheter vid kommunikation, förståelse av sammanhang och att förstå och kunna reagera på andras tankar och känslor. Även sensoriska intryck kan medföra hög belastning.

I den inkluderande undervisningen framgår att tydlighet, förståelse för och redskap att kunna hantera den komplexitet av relationer, förändringar och nya eller okända situationer som uppstår dagligen i skolan är avgörande (Aspelin, 2018; Boo et al., 2017; Bruce et al., 2016; Carlsson Kendall, 2015; Jensen, 2017). I detta framstår relationsskapande som en nyckelingrediens. De funktioner som ska stödja lärare och elever att nå en fullgod inkludering är övergripande, såsom elevhälsa och skolledning (Carlsson Kendall, 2015; Jakobsson & Lundgren, 2013; Jensen, 2017). Genom att erbjuda erforderliga resurser för inkludering och kompetensutveckling, både på individuell och kollegial nivå, nås utveckling. Kompetensutvecklingen bör baseras på behov som framförs av de som arbetar i verksamheterna. Ett kollegialt lärande genom möjlighet till reflekterande samtal framhålls utvecklande för såväl individ som kollektiv (Ahlberg, 2013; Boo et al., 2017; Bruce et al., 2016; Timperley, 2013).

## 5 Teoretiska utgångspunkter

I teorikapitlet beskrivs först studiens teoretiska ram, det sociokulturella perspektivet. Därefter resoneras kortfattat om några utgångspunkter för specialpedagogisk forskning. Slutligen redogörs för två specialpedagogiska perspektiv. Ett har sin bas i ett sociokulturellt synsätt på utveckling och lärande - det kommunikationsinriktade relationella perspektivet, KoRP. Det andra tar sin utgångspunkt i inkludering och relationellt perspektiv på lärande och benämns pedagogiskt relationellt lärarskap, PeRL.

### 5.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet grundas i L.S. Vygotskijs teorier om tänkande och språk. Vygotskij (1999) menar att sambandet mellan tänkande och språk etableras under ett barns utveckling och är i behov av social kommunikation för att kunna utvecklas vidare. Språk och tänkande förenas i orden och dess betydelse och utgör medvetandets förlängda arm. *“Medvetandet avspeglar sig i ordet, såsom solen i en liten vattendroppe”*, skriver Vygotskij (s.474). Enligt Vygotskij löper inte utveckling och inläring utifrån några bestämda faser. Han beskriver att utveckling sker genom inläring som grundas i samarbete och med hjälp av imitation. På detta sätt finns möjligheter att öka sin intellektuella nivå, något Vygotskij benämner *proximal utvecklingszon*. Den proximala utvecklingszonen skiljer sig mellan olika individer enligt Vygotskij, och är ett moment i relationen mellan inläring och utveckling. Genom handledning av, och i samarbete med andra skapas utveckling *“...det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt”* (s.333).

I vår kultur har lärande en betydande position, menar Säljö (2000) och förordar användande av begreppet *lärande* istället för *inläring*. Enligt Säljö kan prefixet *in* tolkas som ett överförande från givare till mottagare. Säljö menar att det sociokulturella perspektivets syn på lärande tar sin utgångspunkt i hur grupper och individer utnyttjar sina kognitiva och fysiska resurser, och hur samspel bildas dem emellan. Den viktigaste lärmiljön, enligt Säljö, är vardaglig interaktion och naturliga samtal. I tolkning av budskap sker lärande som bidrar till kunskap. Människan, i form av en kulturell varelse, är beroende av omgivningens krav och resurser för sin förmåga till lärande, inte bara av sin egen intellektuella kapacitet, anser Säljö. De kommunikativa processerna är centrala i det sociokulturella perspektivet, menar Säljö vidare och belyser att kommunikation gör individer delaktiga i kunskaper och färdigheter. Med hjälp av kunskaper kan människor se på problem eller företeelser som något bekant, och då blir de en tillgång för agerandet i vardagen.

Lärandet påverkas också genom användandet av verktyg vilka medierar verkligheten (Säljö, 2000). Dessa har en speciell betydelse i det sociokulturella perspektivet. Verktygen kan vara intellektuella - språkliga - eller fysiska. Medierandet - eller förmedlandet - gör omvärlden hanterbar och meningsfull vid deltagande i sociala sammanhang. Den mest unika beståndsdelen i människors kunskapsbildning är språket, menar Säljö vidare. I det sociokulturella perspektivet är bruket av språket kontextuellt bestämt och Säljö för fram risken med att institutioner (som skolan) kan sätta gränser eller skapa mönster för hur talande och lärande sker. *“Vad vi säger och vad vi gör är grundat i dynamiken i samtalet, vilket förlopp samtalet tar och hur de båda parterna samarbetar”* (s.116).

### 5.2 Utgångspunkter i specialpedagogisk forskning

Specialpedagogiska perspektiv beskrivs av Ahlberg (2013) som framsprungna ur sökandet efter svar på skolproblem. Hon menar att kunskapsintresset riktar sig åt att studera olika

aspekter av normalitet, avvikelse och differentiering men att detta är svårfångat och inte enhetligt definierat av olika forskare. Variationen i forskningen är stor men enligt Ahlberg är intresset för att studera gemenskap och lärande för barn i behov av stöd framträdande. Ahlberg lyfter fram fyra övergripande perspektiv:

- Individperspektiv
- Organisations- och systemperspektiv
- Samhälls- och strukturperspektiv
- Relationella perspektiv

Inom dessa perspektiv finns skillnader i antaganden om normalitet, avvikelse och differentiering. Detta kan leda till skillnader i synsätt och i så fall hur synen blir ifråga om orsaker till och konsekvenser av svårigheter hos elever, skriver Ahlberg (2013). Orsakerna kan härledas till enskild elev, skolans organisation och verksamhet eller till samhället, men också till relationer mellan dessa. Skillnaderna i synsätt kan härledas till olika forskningsdiscipliner inom pedagogik, sociologi, psykologi, medicin och filosofi. Perspektiven kan ändå inte ses som avgränsade från varandra, menar Ahlberg, då forskningsfrågor kan vara sammanflätade och studeras utifrån flera olika perspektiv samtidigt.

### **5.2.1 Kommunikationsinriktat relationellt perspektiv - KoRP**

I KoRP står forskning om villkor och förutsättningar för pedagogisk inkludering i fokus. Forskningen har en praktisknära karaktär och området studeras utifrån skolans styrning, specialpedagogisk organisering, styrdokument, undervisningens innehåll och hur kommunikation och relation utövas på olika nivåer och mellan olika deltagare. Perspektivet är relevant för alla elever - men i synnerhet för elever som har svårigheter med att nå skolans mål både vad gäller kunskaper och värderingar. Villkoren för inkludering problematiseras i förhållande till handlingsutrymme och till elevernas möjligheter till delaktighet, kommunikation och lärande. Genom forskningen har gjorts synligt att elevers möjlighet att känna delaktighet är sammanlänkade med pedagogiska och didaktiska insatser för att stödja lärande, vilka i sin tur är beroende av kommunikation mellan parter på olika nivåer. Delaktighet, kommunikation och lärande i samspel beskrivs som grundbulten i skolans verksamhet och en förutsättning för att stödja elever i svårigheter. Perspektivet kan i förlängningen användas till förändring och utveckling - och inte bara som förklarings- och förståelsemodell (Ahlberg, 2013).

### **5.2.2 Pedagogiskt relationellt lärarskap - PeRL**

Ett relationellt perspektiv på undervisning fokuserar på vad som sker *mellan* människor. Skolan är en mötesplats ur både social och relationell synvinkel. Sociala relationer uppkommer genom kommunikation och mänskliga möten, medan mellanmänskliga relationer skiljer sig genom att vara djupare personliga relationer mellan människor (Ljungblad, 2018). Relationell pedagogik grundar sig på både relationell människosyn och kunskapssyn. Ytterligare en utgångspunkt är unika barns rätt till deltagande i, för dem, meningsskapande undervisning - enklare uttryckt "*att läraren söker förstå Vem eleven kan vara*" (s.65). Detta, menar Ljungblad, kan vara svårt för lärare att sätta ord på och bör vara en fråga för såväl arbetslag som skolledare, elevhälsoteam och lärarutbildningar.

PeRL tar sin utgångspunkt i inkluderande undervisning där barns möjligheter till deltagande och tillblivelse är central och utgör perspektivets första dimension (Ljungblad, 2018). Inom

perspektivet problematiseras utbildning i den bemärkelsen att ett barns sociala bakgrund, intellektuella förmågor och prestationer ofta tillmäts stor betydelse och tillåts påverka *Vem* det barnet är i utbildningen. I perspektivet ingår en andra dimension som belyser relationen mellan lärare och elever. För att tydliggöra detta beskrivs olika nivåer där den centrala nivån är relationen mellan människor i möten och i undervisning. Nästa nivå lyfter organisationens betydelse för undervisningen i form av ekonomiska resurser, lärares kompetenser, former för samverkan och fysisk miljö. Överst beskrivs den inverkan samhällelig styrning har på utbildning genom aktörer som politiker och skolmyndigheter. PeRL vill lyfta fram dilemman för elevers deltagande i undervisning och skapa möjligheter att hantera dem. I en skolmiljö med relationell pedagogik skapas värdebaserade undervisningsmiljöer istället för evidensbaserade.

Elevers deltagande är beroende av att läraren kan utveckla anpassningar som ger tillgänglighet till innehållet i undervisningen. Anpassningarna kan vara både didaktiska och relationella. Didaktiska anpassningar beskrivs som konkreta stöd för att uppgifter ska kunna utföras oavsett funktionsförmåga. De relationella anpassningarna beskrivs som hur den mellanmänniska miljön anpassas för att en respekt- och tillitsfull miljö ska kunna skapas. Mellanmänniska värden levandegörs genom lärares lyssnande och gensvar, och tar tid för att växa fram. I mötet mellan lärare och elev kan det unika hos barnet framträda (Ljungblad, 2018).



## 6 Metod

I metodkapitlet görs en presentation av vald forskningsansats. Forskningsansatsen motiveras och grunden för urval av aktuell undersökningsgrupp beskrivs. Genomförandet av undersökningen redogörs, samt vilka redskap som valts för insamlande av empiri. Vidare beskrivs analysverktyg och analysförfarande. Studiens tillförlitlighet diskuteras och slutligen redogörs för de etiska hänsyn som tagits.

### 6.1 Metodval

Föreliggande studie utgår från en kvalitativ forskningsansats. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver kvalitativ forskning som möjliggörande för beskrivningar av den mänskliga världen. Trost (2010) instämmer genom att beskriva hur den kvalitativa forskningen ger möjlighet att studera människors sätt att resonera och att kunna urskilja olika handlingsmönster. Kvalitativ forskning kan uppfattas som en forskning där tonvikt läggs vid ord och hur individer uppfattar och tolkar sin verklighet i ett socialt perspektiv, menar Bryman (2018). De metoder som används inom kvalitativ forskning kan se väldigt olika ut, vilket kan bidra till svårigheter att beskriva dess karaktär menar Bryman vidare.

I föreliggande arbete valdes en kvalitativ forskningsansats på grund av dess anknytning till individens varande i en social verklighet. I det sociokulturella perspektivet, vilket utgör teoretisk utgångspunkt för studien, står språket och samtalet i centrum. Ytterligare aspekt är att lärande sker i samspel med sin omgivning (Säljö, 2000). Trost (2010) poängterar att val av metod bör knytas till val av teoretiskt perspektiv och studiens frågeställningar. I kvalitativa studier används, som tidigare nämnts, olika redskap för att fånga sökt kunskap. Redskapen kan kombineras eller användas var för sig. Etnografiska studier, fallstudier, intervjuer och observationer är vanligt förekommande (Stukát, 2011). I beaktande av tidsaspekt och i förhållande till valt syfte, har intervju valts som redskap i denna studie. En etnografisk studie kräver lång tid för att nå efterfrågat resultat, vilket inte ansetts möjligt. Vid en fallstudie studeras ett enda sammanhang ingående, vilket inte överensstämmer med syftet i denna studie där flera lärares uppfattningar efterfrågas. Observationer ger möjlighet att införliva egna uppfattningar om det som sker och kan skapa bilder som förstärks om de kombineras med intervjuer. Då studiens syfte är att undersöka lärares uppfattningar om sitt arbete och sina behov ansågs intervju vara det redskap som lämpade sig bäst.

En forskningsintervju kan beskrivas som ett slags professionellt samtal, menar Kvale och Brinkmann (2014). Samtalet har en struktur och ett syfte, men kan liknas vid ett åsiktsutbyte mellan personer med ett gemensamt intresse. Kunskapen som produceras i samtalet är beroende av intervjuarens förmåga att både ställa frågor och att följa upp svaren. Trost (2010) menar att intervjuer i samtalsform har en låg grad av standardisering. Detta betyder att variationsmöjligheterna i samtalet blir större då intervjuaren tar hänsyn till den intervjuade och följer upp frågor utifrån vad samtalet ger för infallsvinklar i stunden. För andra forskare (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014) översätts begreppet standardisering med strukturering. Kvale och Brinkmann (2014) talar om halvstrukturerad intervju, i den mening att den inte följer ett strikt strukturerat frågeformulär. Detta avser i båda fall en kvalitativ forskningsintervju, vilket är den form som valts i denna studie.

### 6.2 Urval

Trost (2010) för fram att ett urval i en kvalitativ studie bör generera en heterogen undersökningsgrupp inom ett homogent undersökningsområde och förordar systematik via ett

strategiskt urvalskoncept. Samtidigt lyfter Trost problematiken att använda detta system i ett specifikt undersökningsområde, där en nyckelperson kan vara mer behjälplig med sin kunskap om lämpliga intervjupersoner i relation till ämnet. I detta arbete kontaktades två nyckelpersoner. Nyckelpersonerna var en rektor och en chef för elevhälsan. Utifrån deras rekommendationer kontaktades två tänkta intervjupersoner, som båda tackade ja på förfrågan om deltagande. Bryman, 2018 och Jacobsson, 2019 benämner en annan typ av urvalskategori som bekvämlighetsurval, i bemärkelsen att det skapar tillgänglighet till den grupp av intervjupersoner som efterfrågas på ett förhållandevis säkert sätt. För att öka urvalsgruppen till ett relevant antal fick respondenten vid pilotintervjun samt övriga tre respondenter väljas ur ett bekvämlighetsperspektiv, där personlig kännedom fanns sedan tidigare och kriterierna för studiens forskningsfrågor överensstämde.

Undersökningsgruppen bestod inledningsvis av sex lärare från olika grundskolor. Fem av skolorna ligger i samma kommun medan den sjätte ligger i en annan kommun. I två fall föreslog lärarna att ytterligare en lärare kunde delta vid intervjun då den var inbegripen i undervisningen. Sammanlagt intervjuades alltså åtta lärare vid sex tillfällen. Ett av tillfällena var den pilotintervju som genomfördes initialt. Då den visade sig tillföra information som ansågs relevant för syftet, analyserades data även från den. Det är inte antalet intervjupersoner som avgör kvalitén på en studie, menar Kvale och Brinkmann (2014). Viktigare än mängd är förberedelse och analys, och det måste avgöras i relation till den tid som finns i anspråk. För detta arbete ansågs antalet intervjupersoner rimligt. En faktor som avgjorde urvalet var intervjupersonernas erfarenhet av arbete med elever med autism. Därför gjordes antagandet att ett målstyrt urval (Bryman, 2018) skulle ge den undersökningsgrupp som efterfrågades. I ett målstyrt urval görs detta utifrån kriterier som gör att forskningsfrågorna kan besvaras.

## 6.3 Genomförande

Inledningsvis, efter att förfrågan gjorts, sändes ett missivbrev till informanterna (bil. 1) där syfte, form och genomförande beskrevs tillsammans med de etiska aspekter studien tar hänsyn till. Intervjuerna ägde rum på de tillfrågades arbetsplatser, under arbetstid, i syfte att minimera ytterligare tidsåtgång för dem. Den samtalsguide som användes under intervjuerna kom att få en form liknande en Mindmap med cirklar (bil.2), där olika teman för frågeställningar samlades under varsin huvudcirkel. (Tyvärr ger inte bilagan full rättvisa åt den grafiska utformningen av Mindmapen, då den utförts i ett annat program och fick konverteras till wordformat för publicering av uppsatsen). Att göra en Mindmap var ett medvetet val, då den grafiska utformningen av intervjuguiden antogs kunna ge ett visuellt stöd åt respondenterna då den låg fullt synlig för dem vid intervjuerna. Samtalsguiden sändes inte ut i förväg då antagandet gjordes att det kunde bidra till hinder för det öppna frågeställande som var planerat, samt att den skulle kunna upplevas för omfattande vid en första anblick.

Inledningsvis ställdes frågor om erfarenhet och utbildning, varefter en inledande frågeställning gavs: "Berätta om ditt arbete med inkludering av elever med autism, hur jobbar du/ni med detta?". Intervjuaren hade några ytterligare öppna frågeställningar vid sidan av som stöd (bil.3). Med hjälp av dem följdes tankespår upp och utvecklades under samtalsgången genom att nyckelord noterades bredvid. Kvale och Brinkmann (2014) poängterar att kunskap och intresse för ämnet samt interaktionen i en intervju är avgörande för resultatet. De ger exempel på typer av intervjufrågor som kan hjälpa till att skapa denna interaktion. Den typ av intervjufrågor som använts i detta arbete benämns av författarna som inledande,

uppföljande, sonderande, specificerande och tolkande. Vidare uppmanar de att använda tystnad som ett intervjuverktyg för att ge informanterna tid att själva analysera och vidareutveckla sina svar, liksom de uppmanar till aktivt lyssnande för att uppnå maximal öppenhet. Vid intervjuerna användes även dessa strategier.

Intervjusamtalen bandades efter godkännande av samtliga respondenter. Genomförandet ansågs inte behöva justeras i någon nämnvärd omfattning efter den inledande pilotintervjun, då den gav vid handen att samtalsguiden gav den information som efterfrågades och metoden med stödfrågor och noteringar fungerade tillfredsställande. Av studiens sex intervjuer genomfördes pilotintervjun av författarna gemensamt, och de övriga fem delades upp så att den ena genomförde tre och den andra två intervjuer. Trost (2010) menar att om en intervju genomförs i par kan detta vara ett gott stöd för intervjuaren och bidra till kompletterande informationsmängd. Samtidigt kan det medföra en obalans för den intervjuade. Vid tidpunkten för genomförandet av intervjuerna beslutades det att skulle vara en fördel att vara två intervjuare vid pilotintervjun med hänsyn till vad Trost beskriver, medan det i de andra intervjuerna ansågs tillräckligt med en intervjuare för att nå ett godtagbart resultat.

## 6.4 Analys och tolkning

För att analysen och tolkningen ska bli trovärdig och grundligt utförd krävs upprepade genomgångar av intervjumaterialet. Analysen startar egentligen redan vid själva insamlandet, intervjun. En kreativ och nyfiken inställning till det insamlade materialet är nödvändig och betydelsefull. För att systematisera material till ett resultat finns i kvalitativ forskning inga standardiserade metoder. Kreativiteten och nyfikenheten kan användas på ett flertal olika sätt, men de ska användas för att söka efter mönster för att göra förståelsen av materialet tydlig. Ett sätt är att använda olika färger som får motsvara sökta kategorier. En annan att sammanfatta materialet för varje intervju och utelämnat ointressant information. En tredje kan vara att använda en matris med kolumner för varje intervjuperson och kodord för innehållet. I samtliga fall får beaktas att intervjuaren inte kan se på sin analys och tolkning som den enda sanningen, vilket kan vara en risk att ta hänsyn till (Kvale & Brinkmann, 2014; Trost, 2010).

I föreliggande studie användes ett korsvis första steg i analysen, förutom vid pilotintervjun, genom att författarna transkriberade varandras intervjuer. Avsikten med detta var att låta respondenternas röster ge liv åt tolkningen även för den som inte varit närvarande vid intervjun. I och med detta gjordes en del av det inledande analysarbetet genom att erfarenheter från intervjutillfällena kunde diskuteras och förtydligas gemensamt. Genom denna inledande analys framstod vissa begrepp som centrala för resultatet och benämndes nyckelbegrepp. Dessa nyckelbegrepp fördes samman i enheter under den forskningsfråga de anslöt till. Utskrifterna tolkades sedan genom färgkodning (Trost, 2010) där nyckelbegreppen fick varsin färg. Först färgmarkerade vardera författare enskilt, varefter analysarbetet utfördes gemensamt för varje färgkategori. Slutligen skrevs de uttolkade resultaten under respektive rubrik med förtydligande citat från informanternas utsagor. Citaten återges i skriftspråklig form med betoningar markerade med understrykning, vilket inneburit en viss redigering av det inspelade materialet.

## 6.5 Tillförlitlighet

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan en studies tillförlitlighet inom kvalitativ forskning redogöras på olika sätt, medan författarna förespråkar att hålla kvar de traditionella begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Detta synsätt används i denna studie. Reliabilitet innebär frågan om mätinstrumentet håller tillräcklig kvalitet, validitet avser huruvida vad som

mäts varit det som avsetts mätas och generaliserbarhet ger svar på frågan för vem resultaten gäller (Jacobsson, 2019; Stukát, 2011).

### 6.5.1 Reliabilitet

Reliabiliteten ställer frågan om resultaten kan anses rimligt tillförlitliga. Svaret på detta kan hänföras till intervjuarens skicklighet anser Kvale och Brinkmann (2014). Vid intervjuerna i denna studie användes en visuell intervjuguide med teman som diskuterades utifrån öppna frågeställningar och med nyckelord som följdes upp. Metoden upplevdes medverka till en samtalsliknande och otvungen stämning, där intresse för ämnet och ömsesidig förtrogenhet visades. Samtidigt bidrog metoden till att vissa teman och frågeställningar fick olika stort utrymme vid de olika intervjuerna. Enligt Kvale och Brinkmann kan en sådan intervjumetod bejaka kreativitet och variation, men är beroende av vaksamhet så att det som eftersöks tydligt kommer fram. För att ytterligare öka reliabiliteten i denna studie, kunde uppföljande intervjuer ha genomförts efter att skillnaderna i omfång hos olika teman blivit synliga. Tidsmässigt medgavs inte detta. Trots detta anses reliabiliteten kunna betecknas som godtagbar då analysen visade sig ge material att jämföra och diskutera utifrån studiens frågeställningar och att analysprocessen beskrivits noggrant.

### 6.5.2 Validitet

I en intervjustudie måste tas med i beräkningen att de svar som avges inte är de sanna eller ärliga svar som förväntas, eftersom den mänskliga faktorn påverkar utsagorna (Stukát, 2011). I en förtroendefull intervjusituation kan denna påverkan antas minska. För att stärka validiteten kan andra insatta, vilket kan benämnas *kritisk vän* vara behjälpliga med genomläsning av materialet och få komma med synpunkter på analys och resultat (Jacobsson, 2019). Att ständigt kontrollera, ifrågasätta och tolka sina resultat är avgörande för god validitet (Kvale & Brinkmann, 2014). I föreliggande studie kan validiteten i viss mån anses stärkt av att två författare först lyssnat och sedan i samspråk läst, diskuterat och reflekterat och på så vis utgjort varandras kritiska vänner. Samtidigt är det omöjligt att veta om respondenterna gav sanningsenliga utsagor trots ovan beskrivet upplevda intresse och förtrogenhet.

### 6.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet ställer frågan om resultatet kan överföras till andra grupper och ge möjlighet att dra generella slutsatser (Jacobsson, 2019; Stukát, 2011). Jacobsson för fram att generaliserbarhet oftast inte anses vara primärt önskemål inom kvalitativa undersökningar, men att det trots detta bör vara möjligt att dra lärdomar som kan vara överförbara inom utbildningsvetenskap. I föreliggande studie kan resultatet inte anses generaliserbart då undersökningsgruppen är liten och urvalet gjorts ur ett bekvämlighetsperspektiv. Å andra sidan kan resultatet vara av generellt intresse då frågeställningarna rör forskning som visat sig aktuell på såväl nationell som internationell nivå.

## 6.6 Etik

För de medverkande i en undersökning är det en grundläggande rättighet att vara trygga och välinformerade i sin roll som respondenter (Jacobsson, 2019; Kvale & Brinkmann, 2014). I Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer *God forskningssed* uppges fyra huvudprinciper att beakta inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, vilka är:

- Informationskravet

- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

I föreliggande studie har dessa principer följts genom att information om studiens syfte och förutsättningar för deltagande lämnats. Först gjordes detta mer informellt vid kontakt om deltagande och sedan i skriftlig form via ett missivbrev (bil.1). Vid intervjutillfället upprepades informationen för att säkerställa att respondenterna uppfattat de etiska ställningsstagandena. På detta sätt informerades också om att det insamlade materialet skulle bli anonymiserat och endast användas för denna studie. Ingen av respondenterna uttryckte någon farhåga för att känsliga uppgifter skulle komma att redovisas. En viss tvekan kunde uppstå när de nämnde namn på elever i samband med intervjuerna, men då intervjuaren inte själv mötte dessa elever och elevernas agerande inte var ämnet för studien kunde detta tryggas genom en försäkran om att ingen elevs identitet skulle tas med vid transkribering.

## 7 Resultat

Redovisningen av resultatet utgår ifrån studiens syfte och frågeställningar via huvudrubriker. Underrubrikerna representerar de nyckelbegrepp som framkom under analysarbetet. Den första huvudrubriken handlar om de utmaningar i undervisningen som resultatet visade. De är grupperade i underrubrikerna: Erfarenhet, Relation och kommunikation, Organisation samt Styrdokument. Påföljande huvudrubrik beskriver efterfrågad kompetensutveckling och har underrubrikerna: Gemensam kompetensutveckling, Individuell kompetensutveckling och Önskemål. Slutligen tar sista stycket upp, under rubriken Stöd av Elevhälsa, det resultat som kom att grupperas i underrubrikerna: Lokal elevhälsa, Central Elevhälsa och Externt stöd.

### 7.1 Utmaningar i undervisningen

Genom att respondenterna gavs utrymme att berätta om verksamheten i vardagen synliggjordes samtidigt vilka utmaningar de ansåg sig uppleva i undervisningen. I samtalen framkom frekvent frågeställningar om erfarenhetens betydelse, betydelse av relation och kommunikation, organisationsfrågor och tolkning av styrdokument.

#### 7.1.1 Erfarenhet

Resultatet visar att de intervjuade lärarnas erfarenhet av att arbeta med elever med diagnosen autism visar sig ha betydelse för deras trygghet i lärarrollen och utövandet av yrket. Fem av de åtta respondenterna beskriver hur de tidigt har kommit i kontakt med barn med autism i verksamheter utanför skolan. De berättar om tidigare arbete vid t. ex. korttidsboenden eller fritidsaktiviteter som anordnas särskilt för barn i behov av anpassningar. Två av respondenterna har tidigare arbetat med barn med autism på förskola och två har arbetat med barn med autism på särskola. De respondenter som har med sig erfarenheter från andra verksamheter och skolformer beskriver en trygghet i sitt förhållningssätt och i sitt bemötande av elever med autism. De ger många uttryck för hur de arbetar med att tydliggöra den verksamhet där eleven är inkluderad, och varför detta är så självklart för dem. De här lärarna uttrycker också att de kontinuerligt, och i samråd med eleverna prövar och omprövar metoder utan, till synes, att ge upp. Allt för att stödja eleverna i deras kunskapsutveckling.

Denna grupp av respondenter menar att de på något sätt har utvecklat en fingertoppskänsla kring avläsning av mående och komplexa situationer för eleverna, både i förväg och efter olika aktiviteter och situationer. De säger sig härigenom kunna arbeta främjande och förebyggande och säger sig se att detta stärker eleverna i deras utveckling. Samtidigt som dessa lärare beskriver en trygghet i beprövad erfarenhet, beskriver de också hur erfarenheten ständigt provas.

*“Alltså, det är ju en beprövad erfarenhet att man har testat, att man sett att det här går, det här att ha lite is i magen, att man vet att det här kommer att gå. Jag är helt säker på att det här kommer att gå, för det här har gått förut. Och det är klart att det faller man ju tillbaka på.”*

*”För även om man har jobbat med det här i många år är det svårt att veta, liksom det är inte bara adhd, det är inte bara autism, utan allting går i vartannat... det är så många delar så man vet inte var man ska vara i detta så man tänker rätt”.*

De respondenter som har berättat om mindre, eller ingen, tidigare erfarenhet av att arbeta med barn med autism, berättar återkommande om känslor av otillräcklighet. De beskriver hur de känner sig ensamma i sin yrkesroll trots att de kan ha stöd av resurspersoner i sitt klassrum. De berättar även om egen osäkerhet och om avsaknad av metoder att ta till för att kunna känna att de lyckas i den inkluderande undervisningen. De här lärarna beskriver hur de hela tiden söker stöd och metoder i litteratur för att senare kunna pröva detta i undervisningen. De beskriver också att de söker stöd i vårdnadshavarnas kunskap och erfarenhet av sitt barn, för att få råd kring hur de kan hantera och bemöta eleverna i olika situationer. En av pedagogerna säger: *"Jag var färdig att ge upp. Jag har inte fler verktyg."* och en annan så här: *"...så jag kände att jag måste hitta ett verktyg till, måste komma längre."*

*"Här är det snarare så att jag rådfrågar mamman till eleven hur jag ska hantera vissa saker. Det är ju mamman jag får be om råd. Hon är specialist på sitt barn, men det känns fel att jag som pedagog ska be henne om hjälp".*

### 7.1.2 Relation och kommunikation

Gemensamt för de intervjuade lärarna är att de alla trycker på vikten av att bygga och ha en god relation till eleverna. De berättar om hur de arbetar med att skapa relationer och beskriver hur viktigt de anser det vara. För att nå en god relation krävs att den vuxne är genuint intresserad av vem eleven är som person, menar lärarna. Det krävs också att den vuxne är ärlig i sin relation och att den är här och nu tillsammans med eleven, tillägger de. Den goda relationen är inte bara nödvändig för kontaktytor utan hjälper också till att skapa trygghet hos elever, beskriver lärarna vidare. De respondenter som har en längre relation till någon elev menar att det tar lång tid att bygga upp ett ömsesidigt förtroende. Det ömsesidiga förtroendet är viktigt eftersom det visar sig skapa en tillit och innebär ett förtroendekapital. Å andra sidan lyfter en av deltagarna fram hur en tät relation ibland kan bli ett hinder för eleven. Den kan ha skapat ett beroende av just en person, vilket kan medföra svårigheter vid förändringar i verksamheten. Respondenten önskar att eleven ska vara trygg i situationen, inte att tryggheten ska vara beroende av relationen till den vuxne. En annan respondent beskriver hur detta kan skapa en obalans i ledarskapet då eleven har en starkare anknytning till sin resursperson än till klassläraren. Två respondenter framhåller att barn med autism har svårigheter med den personliga kontakten. De beskriver att barnet väljer den person som de vill skapa en relation till. Lärarna gör antagandet att det beror på den vuxnes förmåga till tydlighet och hur den personliga interaktionen passar just det barnet.

*"Skapa en relation. Det är A och O. Visa intresse. Vad är du intresserad utav? Hur skulle vi kunna få till det? Använda sig utav det. Visa äkta intresse. Alltså man är intresserad av individen. För när man väl har fått tilliten..."*

*"Jag engagerar mig mycket i hur eleverna mår och hur de är. Gör man det så har man det till godo sen. Då är det lättare att lära dem saker om man vet hur de mår och hur de känner och hur dagen är. Då går det lättare att jobba."*

Resultatet visar att en god relation förutsätter tydlig kommunikation. En av lärarna beskriver hur den använder sig själv i kommunikationen med en elev genom att gå in och ur lekar och visa rent konkret hur man gör, för att skapa förståelse för eleven. Det framgår av resultatet att de intervjuade ser att kommunikation är individbunden. Det upplevs vara en balansgång att bemöta de olika individerna i just den kommunikation som passar dem bäst. Respondenterna talar om vikten att fånga situationerna här och nu och i samtal med eleverna tydliggöra, översätta och beskriva de händelser som skett. Flera av dem beskriver hur eleverna behöver hjälp att tolka olika ansiktsuttryck, kroppsspråk och tonlägen för att öka förståelsen av ickeverbal kommunikation. En lärare beskriver hur ett material som visar kroppsspråk på ett konkret sätt via figurer, s.k. "trasselsuddar" är ett stöd i detta arbete. Vidare talar de intervjuade om hur de ofta hjälper till att medla emellan och tolka för elever och klasskamrater i deras agerande. En metod som beskrivs i fråga om kommunikation är att använda s.k. "ritprat" för att med visuellt stöd öka elevernas förståelse för handling och konsekvens. Det beskrivs hur visuellt stöd används frekvent i kommunikationen med eleverna och hur avgörande betydelse det upplevs ha. Humor, till sist, framstår som en betydelsefull ingrediens i kommunikationen med eleverna. Två av lärarna berättar livfullt om varsin anekdot där humor hade både en förklarande och en avväpnande effekt. Den ena beskrev, lite avkortat, följande: *"Då sitter den här eleven och tittar på mig och säger: Du, här har hon makten och inte du! Så jag skrattade och sa: Det tror hon bara! Man får ju använda komik!"*

I resultatet lyfter även samtliga tillfrågade lärare betydelsen av kommunikation mellan de vuxna runt eleverna, såväl mellan personal som med vårdnadshavare. Det framgår av deras utsagor att det är viktigt att det finns en kontinuerlig dialog om vilken kommunikation som för närvarande är mest framgångsrik för eleven, både i den sociala kontakten och i interaktionen med jämnåriga och vuxna och i skolarbetet. Respondenterna talar om vikten av att de vuxna har en samsyn kring bemötandet av eleverna och förståelse för elevernas respons, agerande och reaktioner. En av lärarna beskriver känslan av vanmakt när inte kommunikationen fungerar som det var tänkt.

*"Man får stanna upp och försöka lista ut och ge förslag, tänker du på det här? Nej! Tänker du på det här? Nej, och så ställer man de frågorna flera gånger och när man närmar sig: Tänker du på det här? Kanske... Så man får hela tiden försöka läsa av och nu har vi kommit på ett sätt hur vi ska närma oss eleven. Men det har tagit lång tid och nu börjar den lita på oss mer så den vågar prata om saker och det har tagit, vi är inne på fjärde året med den här eleven nu."*

*"Jag kan ta det vid mellanmålet en stund efter, då kan jag dra mig lite närmare den här eleven, komma in på lite saker, prata om lite olika infallsvinklar och höra: Vad tänkte du om det här?"*

*"Då kan jag känna som pedagog - jaha, vad gör jag nu? Jag har en elev i mitt klassrum som jag inte kan kommunicera med. Kommunikation är mitt verktyg i ett klassrum och jag tappar min enda signal till eleven..."*



### 7.1.3 Organisation

Lärarna talar om olika typer av organisation inom skolan. De beskriver vilken betydelse planeringen av den fysiska lärmiljön har och vikten av att organisera för den. Enligt dem kan placeringen av ett klassrum i förhållande till utemiljö, närhet till grupprum och vilka ljud- och ljusförhållanden det erbjuder vara en stor del av hur arbetet fungerar för den elev de arbetar med. En viktig del av den organisationstypen är även vilka klasser som fungerar att placera i närhet av varandra. I samband med dessa aspekter lyfter de fram att funktionen för hela skolan gynnas av en god planering av den fysiska lärmiljön, inte bara för elever med autism. Vad som passar den gruppen extra väl gör att verksamheten för alla elever gynnas, anser de.

En annan typ av organisation handlar om fördelning av resurser. Det framgår av vad pedagogerna säger, att en avgörande faktor i arbetet med resursfördelning handlar om tid. De utvecklar resonemanget med att beskriva behov av planeringstid, undervisningstid, förberedelsestid och tid för möten. Två av respondenterna beskriver hur de, efter samtal med rektor, fick förståelse för hur betydelsefullt det var med tillräckligt avsatt tid. De fick ökad tid för gemensamma samtal rörande bl.a. planering och berättar att detta inte bara ansågs viktigt för dem själva utan också i hög grad för eleverna. En annan faktor som lyfts av de tillfrågade är hur en genomtänkt och generös syn på personaltäthet ger förutsättningar för en god arbetsinsats och arbetsmiljö. Genom att vara fler vuxna i verksamheten ges lärarna möjlighet till minskad stress, vilket de påpekar med eftertryck. Enligt respondenterna är det här de största bristerna kan märkas och där ständiga önskemål om förbättring förs fram. De lärare som inledningsvis beskrevs ha mindre erfarenhet av elever med autism, framför dessa brister i högre utsträckning än övriga och beskriver en hög stressnivå. Dessa respondenter framför även starka önskemål om att vara fler vuxna, i första hand lärare, i elevgrupperna för att ha möjlighet att hinna möta alla elever.

Ytterligare en aspekt inom organisationen som samstämmt förs fram är vikten av rektorernas intresse, engagemang, lyhördhet och kunskap. Respondenterna lyfter betydelsen av en rektor som lyssnar in och är tydlig i sitt ledarskap. Det framgår av resultatet att de respekterar och har tilltro till sina chefer, och att de inser att yttre faktorer som ekonomi är svårt att påverka. Lärarna lyfter fram värdet av att rektorer har kunskap om elever med autism. De uttrycker att det är värdefullt att cheferna har kännedom om skolans aktuella elevgrupper och vet vilka behov som finns. Ett sätt som beskrivs framgångsrikt är kollegialt lärande i lärgrupper vilket är en etablerad modell för lärande på de olika skolor som lärarna undervisar på. Det innebär, enligt lärarna, att ett gemensamt tema förbereds individuellt för att sedan ventileras enligt en strukturerad samtalsmodell. Två lärare lyfter hur värdefullt de upplevde lärtillfällen där även rektor deltog och menar att det tillför ytterligare en dimension av samsyn på skolenivå. De säger: *“Även vår rektor fick lite tankar!”*

Flertalet av de intervjuade förespråkar en organisation som möjliggör mindre undervisningsgrupper för elever med autism. De säger sig tro på att detta skulle skapa möjligheter att minimera mängden av intryck för eleverna och på så sätt kunna minska deras stressnivå. De säger sig också kunna se hur det skulle kunna främja relationer på ett bättre sätt i och med att det skulle bli färre personer att skapa relation till. Lärarna menar att detta i förlängningen skulle ge goda förutsättningar för lärande. Respondenterna framhåller detta som en organisation som skulle vara gynnsam för eleverna i första hand och att det inte handlar om deras roll som lärare.

I resultatet framgår att det skiljer sig åt för de intervjuade när det gäller hur organisationen är utformad vad gäller personella resurser, tid för planering och förberedelse samt kompetens

hos den resurspersonal som arbetar i de tillfrågade verksamheterna. Där resurspersonalen beskrivs ha utbildning och erfarenhet framgår att de då tar en större självständig del i planering och förberedelse, enligt vad respondenterna uppger. I ett fall beskrevs kompetensen vara så avgörande att det avstods från att ha den typen av resurs i arbetslaget. Två av respondenterna beskriver å andra sidan en organisation utan anställda assistenter men med resurstöd på gruppnivå av fritidspersonal. I dessa fall har beslut om detta tagits på skolnivå. Av resultatet kan utläsas att samarbetet mellan resursperson och lärare berikar samtal och bidrar till nyttjande av varandras kompetenser, vilket anses gynna undervisningen och utvecklingen mot kunskapskraven för eleverna med autism.

En av respondenterna beskriver en önskad modell för en organisationsplanering i syfte att skapa trygga stadieövergångar för eleverna. Ytterligare en respondent lyfter också problematiken vid stadieövergångar och anser att viktig information om elever lätt tappas bort vid dessa övergångar. Lärarna ifråga anser att det är viktigt med kunskapsöverföring mellan avlämnande och mottagande lärare. De för fram att detta förutsätter en långsiktig, medveten och flexibel planering på skolnivå vilket inte alltid upplevs vara prioriterat av rektor, då både ekonomi och svårigheter med tjänstefördelning kan gå före.

*“Jag tänker att jag ligger på och säger hur jag vill ha det och motiverar varför. Svårt i en organisation att få ihop det anser ledningen men jag anser att det får de lösa. Det är barnen vi är här för, inte att lärarna ska ha det så himla bra.”*

#### 7.1.4 Styrdokument

Två av respondenterna berör skollagen. Den ena läraren resonerar om hur den kan ta stöd ur lagen för att garantera elevernas rättigheter till stöd i undervisningen. Denna lärare använder sig av skollagen i resonemang med eleverna om vad de kan påverka respektive inte påverka. Resultatet visar ändå att indirekt talar alla respondenter om skollagen och de visar sin kunskap om lagens innehåll när de lyfter fram arbete med inkludering i undervisningen. De beskriver att undervisningen kan vara organiserad för en individs behov men på ett sätt som samtidigt gynnar hela gruppen. En av respondenterna ifrågasätter huruvida inkludering kan anses gynna alla elever i fråga om likvärdig undervisning. Läraren frågar sig *“är det inkludering alla gånger? Gör vi rätt? Jag gör som politikerna bestämmer.”*

En av respondenterna nämner läroplanens första del, med vilken de arbetar aktivt med eleverna i undervisningen. Syftet är att få eleverna att bli fungerande samhällsmedborgare. Detta skiljer sig från vad övriga respondenter uttrycker, då de mer framhåller elevernas svårigheter att nå kunskapskraven i sina resonemang om läroplanen. Samtidigt visar resultatet att lärarna arbetar aktivt med denna del av läroplanen i sitt arbete med värdegrund och samarbete med vårdnadshavare. En av lärarna uttrycker att: *“värdegrunden är som en matta att ha under allting. Vad det än är, så är värdegrunden där hela tiden. Det är viktigt.”*

Resultatet visar att lärarna arbetar likvärdigt, men inte likadant, för att stödja eleverna. Flera exempel ges som beskriver respondenternas strävan för en god miljö för utveckling och lärande, för såväl individ som grupp. Det handlar om planering, rutiner, scheman, bildstöd, samtal med eleverna både på individ- och gruppnivå, anpassningar och särskilt stöd. En av de intervjuade berättade hur den arbetade med sin elev med autism. Läraren arbetade med tydlig struktur där man gick igenom nästkommande dag innan eleven gick hem, så att den skulle

veta vad som ska hända dagen därpå. Läraren förde alltid samtal med eleven om vad eleven tänkte och tyckte och hade för önskemål, samt hur de skulle lösa detta för att skolarbetet skulle bli så motiverande och givande för eleven som möjligt. Dagen påbörjades och avslutades likadant. Varje lektion hade samma uppstart och avslut. Eleven hade ett schema över arbetsdagen där det stod, med hjälp av bildstöd, vad eleven skulle göra och när det skulle göras, på vilket sätt arbetsuppgifterna skulle utföras och hur länge eleven skulle arbeta. På arbetsschemat stod även vem eleven skulle samarbeta med och var de skulle sitta. Det fanns tillgång till grupprum. Eleven, som hade assistent, kunde vid en "låg" dag gå in i grupprummet och arbeta med alternativa uppgifter och läraren kunde komma in och byta arbetsuppgift med assistenten. Läraren arbetade med klassen genom förberedelse och organiserade lekar på rasterna där eleverna visste spelreglerna innan, eftersom det brukade vara många konflikter. Var eleven med i leken så var även assistenten med i leken. Det ansågs betydelsefullt att arbeta med eleven för att ge den strategier om den inte kunde hålla ihop sig och de arbetade mycket med sociala samtal och ritprat.

Ett dilemma samtliga respondenter lyfter fram är läroplanens kunskapskrav. Dilemmat beskrivs i starka ordval fyllda av känslor. Dilemmat sägs bestå i den enskilde individens rätt till utbildning. Skolan är målstyrd där några av målen är de förmågor som innebär att kunna sätta sin in i olika perspektiv och analysera och relatera, vilket barn med autism har svårigheter med.

Respondenterna beskriver svårigheter för sin egen del ifråga om att bedöma. De beskriver hur tillfällen med visad kunskap får fångas i flykten och hur svårt det är, som exempelvis med skolverkets bedömningsstöd eller nationella prov, att utföra en diagnos vid ett tidsbestämt tillfälle. Framförallt beskriver de hur de ser orättvisor för eleverna när svårigheter inte kan tas hänsyn till vid bedömning och betygssättning. En lärare uttrycker att:

*"Jag tycker egentligen att detta är ett litet hån. Här sitter man och säger att alla ska nå så långt som möjligt med så bra förutsättningar som möjligt, men man ska inte kunna bli godkänd för att det är för stora delar som är borta. Det blir segregering istället!"*

En annan av de intervjuade resonerar kring att Skolverket skulle behöva tänka till mer kring de här eleverna: *"För de blir fler. Det borde finnas särskilda undantag för de här eleverna."*

### **7.1.5 Sammanfattande resultat**

I resultatet lyfts fram att det är betydligt svårare att möta och undervisa elever med autism om man som lärare inte har någon, eller bara liten, erfarenhet av de behov funktionsnedsättningen innebär. Ytterligare en utmaning som lyfts fram är svårigheter att bygga upp en god relation och skapa en ömsesidig tillit, då det kräver mer tid och specifik kunskap för att nå framgång. Lärarna framhåller betydelsen av relationsskapande i generell mening, men menar att för barn med autism krävs i högre grad att den vuxne tar såväl ansvar som initiativ till kommunikation då man måste kunna läsa av signaler som inte är uttalade. För att undervisningen av barn med autism ska fungera tillfredsställande krävs samverkan mellan olika kompetenser runt eleven. Detta kräver kontinuerlig kommunikation mellan de vuxna, även med vårdnadshavarna, i högre utsträckning än för elever i allmänhet. Lärarna menar att det inte finns *en* metod eller *ett* förhållningssätt för att möta elever med autism, på det sätt som de anser att de annars kan planera och genomföra för undervisning i en elevgrupp.

Utmaningar på organisationsnivå visar sig sammanfalla med ekonomiska faktorer, men även det engagemang och den kunskap som skolledningen besitter. Där elever med autism är inkluderade bör rektor ha god organisationsförmåga, kunskaper om autism, specialpedagogisk kunskap och kunna göra ekonomiska prioriteringar som gynnar elever med autism specifikt. En sådan organisation möjliggör fler lärare i varje grupp, mindre grupper och tid för samplanering. Om motsatt förhållande råder blir följden att läraren lämnas ensam i sitt uppdrag. Det får i förlängningen konsekvenser för alla elever, men speciellt för elever med autism, då de är helt beroende av en miljö som kompletterar och kompenserar för sina svårigheter. Lärarna lyfter fram de skrivningar i skollagen som poängterar vikten av rätt stöd, samtidigt som de redogör för dilemmat kring komplexiteten i att kunskapskraven inte korrelerar med diagnoskriterierna för elever med autism. Detta skapar utmaningar för dem med att bedöma dessa elever generellt, samtidigt som de ska bemötas specifikt utifrån sina egna förutsättningar.

## 7.2 Kompetensutveckling

I resonemang om kompetensutveckling framkommer att det rör sig om två delar. Dels den kollegiala kompetensutvecklingen som visar sig förekomma på alla respondenternas arbetsplatser och berör såväl lärare som de resurspersoner som ingår i studien, dels den individuella kompetensutvecklingen som kan se väldigt olika ut. Samtliga respondenter beskriver önskemål om kontinuerlig fortbildning.

### 7.2.1 Gemensam kompetensutveckling

Samtliga intervjuade lärare beskriver hur ett kollegialt lärande organiseras och genomförs på deras arbetsplatser, men uppger i olika grad hur de värderar detta framför annan kompetensutveckling. En av dem berör det flyktigt och talar i högre utsträckning om vikten av kollegialt lärande ihop med sin samarbetspartner. En annan uttrycker avsaknad av specifik kompetens inom autismområdet och ger en bild av eget kunskapssökande framför det kollegiala. Övriga respondenter beskriver att de värderar det gemensamma lärandet och ser det som utvecklande, både för egen del och för den gemensamma kunskapsbanken på skolan. I resultatet ses inte något mönster i fråga om tidigare erfarenhet när respondenterna värderar s.k. kollegialt lärande. De mest erfarna, likväl som dem med mindre erfarenhet, uttrycker behållning och engagemang i denna typ av lärande. Det är oftast utbildning genom skolverkets moduler som ges som exempel, men kan också vara läsning av gemensam litteratur med vidhängande diskussioner och reflektioner vid s.k. lärmöten. Lärarna nämner att i kollegialt lärande kan i vissa fall bara ett arbetslag och i andra fall hela kollegiet delta. Ingen av respondenterna uppger att någon annan personalkategori än lärare och resurspersonal involveras.

*“Nu har vi landat i värdegrund. Där har vi påbörjat ett jättestort arbete och det kommer att bli jättemycket arbete kring det. Det ska bli spännande. Vi ska läsa en bok. Det tror jag kan bli bra, jättebra. Vi har många teman i lärgruppserna, undervisning, ansträngning och så, och läst olika böcker men så riktat värdegrundsarbete har det inte varit även om det varit väldigt tydligt vilken ingång vi ska ha.”*

### 7.2.2 Individuell kompetensutveckling

Samtliga intervjuade lärare beskriver hur de bidrar till sin egen kompetensutveckling. De beskriver en mängd olika tillvägagångssätt för detta. Gemensamt för alla är att de läser sig till ökad kompetens. Det rör sig om sidor på internet, tidskrifter, böcker och artiklar. För dem av respondenterna med mindre erfarenhet av elever med autism visar sig behovet i första hand komma utifrån upplevd avsaknad av kompetens från sin grundutbildning och en starkt upplevd kunskapsbrist i förmåga att organisera för eleverna. De beskriver hur de söker kunskap om diagnosen och handfasta tips för undervisning och bemötande. De respondenter som har längre erfarenhet beskriver hur de har erhållit en kontinuerlig påfyllnad av kunskap under sin yrkestid genom kortare kurser och föreläsningar. Dessa kan ha varit initierade via den verksamhet de arbetar i, men flera av dessa respondenter uppger egna initiativ till att söka kunskap på detta sätt. För dessa respondenter förefaller en påfyllnad av kunskap lika värdefull som för dem med mindre erfarenhet. Även om de mer erfarna lärarna uppger sig trygga i sitt organiserande och bemötande söker de ständigt nya rön och uppdateringar för att spetsa sin kompetens om elevgruppen. En av de lärarna uppger, lite skämtsamt: *“Ja, jag är ju lite sjukligt intresserad av pedagogik och metodik och så. Jag är lite skadad så!”*

En annan respondent uttrycker med uppgivenhet:

*“Jag är inte trygg i mina kunskaper om autism, vad kan jag förvänta mig?  
Är det bara en dröm hos mig eller kan det bli bättre? Kommer eleven  
någonsin klara av att läsa av andra människor? Jag skulle behöva  
vidareutbildning, men jag känner ju att jag inte har tid och ork på kvällen.  
Jag skulle behöva mer kunskap här runt mina elever. Kan jag få en  
handbok? Jag behöver två handböcker då jag har två helt olika elever.”*

### 7.2.3 Önskemål om kompetensutveckling

De önskemål som respondenterna framför i fråga om kompetensutveckling rör sig framförallt om gemensamt lärande. Det gemensamma lärandet uppges kunna handla om föreläsningar där stor del av kollegiet får lov att delta för att få en ökad samsyn och kunskap för bemötande av elever med autism. En av de tillfrågade lyfter fram behovet av utbildning i bedömning. Två uppger att de önskar utbildningsbehov av mer specifik karaktär rörande de aktuella elever med autism som de har i sina grupper. Flera respondenter ger förslag om önskat kunskaps- och erfarenhetsutbyte, inom kommunen, för lärare som arbetar med elever med autism. De beskriver hur det skulle kunna kombineras med föreläsningar eller filmer och följas av resonemang och reflektion i samverkan med andra pedagoger. *“Man behöver input en gång per år i alla fall”* uppger en av lärarna.

*“Det skulle vara jättespännande att träffa andra kollegor som har barn med  
autism. Då kunde vi få sitta och snacka ihop en kompetensutvecklingsdag,  
få utbyta erfarenheter och få fler framgångsrika verktyg i lådan.”*

### 7.2.4 Sammanfattande resultat

Sammanfattningsvis visar resultatet att samtliga respondenter uttrycker ett stort behov av fortbildning och kompetensutveckling för att kunna möta behovet av stöd hos elever med autism. De ser sin egen behållning av den, vilket de värderar högt, men även stor behållning för den verksamhet de arbetar inom, genom den gemensamma kunskapsbank som bildas. Denna kunskapsbank ger förutsättningar för den samsyn som anses så betydelsefull i arbetet

med elever med autism. Kommunalt kunskaps- och erfarenhetsutbyte lyfts fram som en utvidgad aspekt på samsyn och kompetensutveckling, för att nå en högre grad av yrkeskunnande och för att stärka lärmiljöer för elever med autism.

## 7.3 Stöd av elevhälsa

I resultatet kan man utläsa att det finns en stor variation hos respondenterna i erfarenhet av samarbete med, och stöd av, den lokala elevhälsan och den centrala elevhälsan. Det framgår, enligt lärarna, att där rektor har en bra elevsyn och har kunskap om och är inlyssnande kring vilka behov elever och lärare har, finns en högre grad av olika kompetenser i den lokala elevhälsan samt ett närmare samarbete mellan både den lokala och centrala elevhälsan.

### 7.3.1 Lokal elevhälsa

Resultatet visar att organisationen av den lokala elevhälsan varierar stort. Ett par av respondenterna svarar svävande på hur de får stöd av den lokala elevhälsan då de inte är bekanta med sin verksamhets lokala elevhälsa. En av lärarna redogör för samarbetet med skolsköterskan då den menar att det finns ett nära samarbete där:

*“Det är lätt att ta kontakt med skolsköterskan, tänker jag, när det är någon elev det är bekymmer runt. Då kan skolsköterskan gräva vidare i det och prata med vårdnadshavare och få en bild av vad som kan behövas.”*

Två respondenter redogör för att den lokala elevhälsan har ett stort elevunderlag att omfatta vilket medför lite tid till varje elev och till följd av detta gör att grad av stöd och insats varierar i grupperna. När lärarna väl möter den lokala elevhälsan sker det vid uppföljning av elever. Tre av respondenterna redogör för en organisation av lokal elevhälsa där rektor, skolsköterska, kurator, speciallärare och specialpedagog ingår. Lärarna berättar att det är dit de vänder sig när de har frågor och funderingar kring grupp och individ. Lärarna lyfter fram betydelsen av den direkta kontakten och det nära samarbetet med den lokala elevhälsan, då den har kännedom om, och har en relation till, eleverna och lärarna samt känner gruppernas sammansättning. En lärare hävdar att den lokala elevhälsan bygger upp ett förtroendekapital hos lärare, elever och vårdnadshavare. Läraren menar att:

*“Det bästa är när elevhälsan kommer ut i verksamheten och är med och ser vad som händer i klassrummet, korridoren eller ute på rasten. Någon som inte bara ser undervisningen, utan ser hela bilden.”*

I samråd med den lokala elevhälsan har respondenterna fått rådfråga och pröva och ompröva metoder och förhållningssätt utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Den lokala elevhälsan har kunnat ge handledning och rådgivning kring aktuella frågor och uppkomna situationer i grupperna kring den fysiska lärmiljöns utförande, struktur, metoder, bemötande och förhållningssätt. Den arbetar med hur man ska nå eleverna, socialt samspel och interaktion, konflikthantering, ritprat och sociala samtal. Den lokala elevhälsan är även aktivt med i gemensamma diskussioner med lärarna om didaktik, tydliggörande pedagogik och olika kompensande digitala och laborativa material i undervisningen. En av lärarna berättar att:

*“Jag har använt mig av vår lokala elevhälsa. Jag går och rådfrågar och ber om tips och så. Man har en relation, de finns i huset och det känns tryggt och gott.”*

### 7.3.2 Central elevhälsa

Resultatet visar att respondenterna har olika erfarenhet av samarbete med den centrala elevhälsan. De lyfter fram betydelsen av att få handledning av olika funktioner i arbetet med undervisning och inkludering av elever med autism. Lärarna framhåller vikten av att handledaren är kompetent och kunnig inom det aktuella område som den ska handleda personalen i. Det är viktigt, anser ett par av respondenterna, att handledaren kan verksamheten och utgår och förstår att lärarna provat många metoder och strategier vilket innebär att lärarna behöver vidareutveckla dessa för att stödja eleverna vidare i deras sociala och kognitiva utveckling.

Tre av de intervjuade framhåller att stöd från den centrala elevhälsan kan ligga på skolnivå, gruppnivå eller individnivå beroende på vad det är respondenten behöver stöd med. På skolnivå är det samverkan om hur man kan organisera för gruppen eller individen. Då blir det en större tyngd vid resonemang och diskussion om behov vid mötet med rektor, när man har stöd av elevhälsan.

En av lärarna uttrycker att den inte känner sig förstådd av den centrala elevhälsan i arbetet med inkludering av en elev med autism. Läraren menar att den hade behövt mycket tid med en specialpedagog som kunde mycket om autism både för att kunna observera i klassrumssituationen och följa eleven. Läraren beskriver hur den får handfasta råd kring tydliga schema med bildstöd, men saknar rådgivning och handledning om förhållningssätt och bemötande av eleven. Läraren uttrycker att den vill kommunicera med eleven om vad den ska göra, men om läraren inte kan kommunicera och nå fram till eleven “- vad gör jag då?”

Ett par av respondenterna uttrycker att de inte upplevt att de fått stöd av den centrala elevhälsan. De upplevde att de fått råd de redan provat som inte fungerat, och de hade dessutom fått råd som de upplevt varit svåra att genomföra på gruppnivå då grupperna varit för stora. Ett par andra lärare redogör för att det bästa med både den lokala och den centrala elevhälsan är rådgivningen. Det kan vara att de kommer med en fråga kring gruppen när de inte vet hur de ska hantera och lösa en situation. Då har lärarna fått råd och metoder för att gå tillbaka och pröva detta i gruppen. Respondenterna upplever när de efterfrågat stöd, att elevhälsan har svarat upp med den kompetens som efterfrågats. Två lärare pekar även på det förebyggande arbete som sker genom filmobservation och handledning av specialpedagog.

Två av respondenterna lyfter fram samarbete med centrala elevhälsan i form av en modell för elevhälsomöte; EHM<sup>5</sup>. Lärarna menar att enheterna blir mer sammansatta då kollegorna ska ange en bra sak och en svår sak, vilket gör att de då får syn på att det är fler klasser som har svårigheter. Då samarbetar kollegorna om detta tillsammans med centrala elevhälsan. Diskussionerna fortsätter vidare efter EHM-mötena och uppföljningen av aktuell fråga kan ske i kollegiet. Det skapar en ökad förståelse för eleverna i behov av stöd och även för lärarnas behov av stöd i lärmiljön, samt för främjande av ett gemensamt förhållningssätt runt alla elever på skolan.

---

<sup>5</sup> EHM står för ElevHälsomöte och har hämtat inspiration från boken EHM Elevhälsomötet – en främjande, förebyggande och lärande modell (Bengtsson, Kempe Olsson & Necovski, 2017).

### **7.3.3 Stöd från andra verksamheter**

Resultatet visar att respondenternas stöd från andra verksamheter visar sig vara främst från BUP och SPSM. Lärarna lyfter fram framgångsrik rådgivning och stöd av BUP kring elever i skolsituationen. De lyfter även fram att när eleven får en diagnos och informeras om vilken betydelse och vilka följder diagnosen för med sig, kan detta vara en god förklaring för eleven själv för att förstå varför den agerar på ett visst sätt i olika situationer. En diagnos sägs även skapa en ökad förståelse hos de vuxna för vilket förhållningssätt och bemötande som är mest gynnsamt för elevens sociala och kognitiva utveckling.

En av de intervjuade redogör för att det är lång kö till BUP, vilket ställer till det för elever med autism och dess vårdnadshavare. Läraren anser att vårdnadshavarna behöver hjälp att förstå sitt barn, de behöver handledning och få gå kurser. Eleverna med autism behöver stöd i att förstå sin diagnos och vad den gör med eleven, menar läraren. Två lärare redogör för konsultation med SPSM kring specifika elever, där de fått framgångsrika råd och tips kring olika undervisningssituationer. En av de intervjuade berättar att den huvudsakliga rådgivningen kring en elev med autism sker av elevens vårdnadshavare. Läraren menar att det är vårdnadshavaren som är specialist på eleven.

### **7.3.4 Sammanfattande resultat**

Sammanfattningsvis visar resultatet att de intervjuades erfarenhet och samarbete med elevhälsa varierar stort. Det framstår som att där verksamheten har en kunnig och kompetent rektor finns det även en utbyggd elevhälsa. Då finns en för lärarna kommunicerad struktur för hur samarbetet med lärare och elevhälsa ska se ut för elever i behov. Resultatet visar att de här lärarna upplever en högre grad av stöd och kompetens från elevhälsan i arbetet med elever med autism än övriga tillfrågade.



## 8 Diskussion

Kapitlet inleds med en reflektion över den valda forskningsmetoden och genomförandet av studien. Därefter förs en diskussion av tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter tillsammans med erhållna resultat, vilket avslutas med några avslutande reflektioner. Slutligen framförs tankar om specialpedagogiska implikationer kopplat till förslag på fortsatt forskning.

### 8.1 Metoddiskussion

Den kvalitativa forskningsansats som studien utgår ifrån kan anses ha passerat studiens syfte och gett eftersökta svar på frågeställningarna. Studiens teoretiska utgångspunkter; sociokulturellt perspektiv, kommunikationsinriktat relationellt perspektiv samt pedagogiskt relationellt lärarskap ansågs lämpliga som teoribakgrund genom sin betoning på kommunikation, delaktighet och relation - något som är värdefullt att beakta när det gäller att undervisa barn med autism i en inkluderande miljö.

I studien har använts halvstrukturerade intervjuer som metod för insamlande av data. Formen för intervjuerna kom att vara väldigt öppen i sin struktur. Frågeställningarna utgick från teman som visades för respondenterna på en skiss enligt Mindmap-modell, och en rad följdfrågor ställdes utifrån de intervjuades utsagor. Detta ledde till att ett relativt gediget material blev resultatet av intervjuerna. En något mer strukturerad form för intervju med mer specificerade frågeställningar (Trost, 2010) kunde ha gett ett mer stringent resultat att analysera och jämföra. Det anses ändå att resultatmängden gjorde det möjligt att besvara studiens frågeställningar, även om det krävdes ett omfattande analysarbete. Intervjuformen gjorde också att intervjuerna gav ytterligare intressant information, som inte var direkt knuten till forskningsfrågorna för studien, och som därför inte ingår i resultatet. Intervjuarnas specialpedagogiska bakgrund kan ha inverkat på utfallet av resultatet såtillvida att ämnesområdet var väl känt, både genom tidigare erfarenhet men också genom litteraturstudierna inför detta arbete. Detta kan ha medfört att viss information kan ha ansetts underförstådd eller överflödigt från respondenternas sida, och i och med det utelämnats. Å andra sidan kan förförståelse utifrån erfarenhet gjort att följdfrågor ställts på ett sätt som medfört fokus på innehållet i utsagorna och minskat behovet av extra information.

Urvalsgruppen var konstant under arbetet, utan bortfall. Detta kan förklaras med att valet av urvalsgrupp gjordes ur ett bekvämlighetsperspektiv. Intervjupersonerna var till största delen kända för dem som intervjuade och kan förmodas ha känt ett visst ansvar att fullfölja sitt uppdrag. Urvalsgruppen bestod, med ett undantag, av pedagoger från samma kommun. Med en större bredd i urvalsgruppens hemvist kunde ett mer varierat resultat uppnått, vilket skulle kunna ha gett upphov till andra reflektioner. Analysarbetet kan anses ha varit grundligt genomfört och resultaten därigenom tillförlitliga. Hänsyn har tagits till de etiska aspekter som bör beaktas.

### 8.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka vilken kompetens och vilket stöd undervisande lärare anser sig i behov av för att undervisa elever med autism som är inkluderade i grundskoleklasser. För att konkretisera syftet har följande forskningsfrågor använts:

- Vilka utmaningar ser lärarna i undervisningen?
- Vilken kompetens uttrycker lärare behov av?
- Vilket stöd av elevhälsans olika kompetenser och funktioner efterfrågar de?

I resultatdiskussionen används forskningsfrågorna som grund och diskussionen utgår från de rubriker som presenterats i resultatdelen.

### 8.3 Undervisningens utmaningar

De respondenter som har tidigare erfarenhet av barn med autism säger sig känna en större trygghet i undervisningen än de med mindre erfarenhet. Det framstår som om erfarenheten medför trygghet i förhållningssätt och bemötande medan brist på erfarenhet skapar känslor av otillräcklighet och ensamhet. De respondenter som har lång erfarenhet talar ändå om att deras erfarenhet ständigt prövas. Carlsson Kendall (2015) och Attwood (2011) talar om läraren som sitt eget verktyg för framgång. Erfarenhet räcker inte enligt flera forskare (Attwood, 2011; Bogdashina, 2012; Carlsson Kendall, 2015; Fletcher-Watson & Happé, 2019; Nettelbladt & Salameh, 2013). De menar att det även krävs kunskap om funktionsnedsättningen. Med kraft av erfarenheten ger lärarna uttryck för en självkännet och en medvetenhet om sin egen lärtil i undervisningen. Det kan antas att detta skapar en trygghet för både elever och lärare, vilket kommer de inkluderade eleverna med autism tillgodo.

I resultatet framgår att lärarna verkar sträva efter att kommunicera och bygga relationer. I relationsbygget framstår att kommunikation och samsyn inom verksamheten är betydelsefull för bemötandet av eleverna med autism. Ljungblad (2018) lyfter genom begreppet pedagogiskt relationellt lärarskap (PeRL) betydelsen av att se den unika individen genom att skapa personliga relationer i och utanför undervisningen. Den enskildes specifika behov och upplevelser av världen för att nå framgång i sitt lärande framhålls av flera forskare (Aspeflo, 2015; Aspelin, 2018; Boo et al., 2017; Carlsson Kendall, 2015; Falkmer, 2013; Jensen, 2017; Timperley, 2013). De menar att förståelse för individens behov genererar anpassningar som stödjer elevens kunskapsutmaningar i riktning mot utveckling istället för att fokusera på svårigheter och hinder. Samtidigt problematiserar några av lärarna den maktassymmetri en tät relation kan bidra till, där eleven upplevs välja vem den önskar en nära relation med. Detta kan anses vara ett dilemma som bör sättas ord på för att kunna hanteras, enligt utgångspunkten i PeRL, och på så sätt skapa möjligheter för en relationell skolmiljö.

I studien framgår att lärarna arbetar medvetet för att bygga upp en god relation vilket förutsätter en tydlig kommunikation mellan lärare och elev. Lärarna uttrycker att kommunikation är ett av de viktigaste verktygen de har då elever med autism behöver hjälp och stöd med att tolka verbala och icke verbala budskap. Lärarna menar att de behöver ikläda sig rollen som tolk och social guide för att stötta eleverna med detta. Ljungblad (2018) menar att mellanmänskliga relationers värde tar lång tid att växa fram. Det kan ske genom att lärare lyssnar till eleverna och ger respons på deras ansträngning med att kommunicera. Det sociokulturella perspektivet framhåller de kommunikativa processerna som centrala. Vygotskij (1999) redogör för att den proximala utvecklingszonen är ett moment i relationen mellan inläring och utveckling och att denna utveckling är individuell. Säljö (2000) beskriver hur det sociokulturella perspektivets syn på lärande tar sin utgångspunkt i hur människor utnyttjar sina kognitiva och fysiska resurser och hur samspel skapas dem emellan. Studien visar att det skapas utmaningar för lärare i undervisningen kring relationen i den proximala utvecklingszonen för elever med autism till följd av svårigheter med social kommunikation och interaktion. Medierandet sker genom visuellt stöd vilket kan ses som en anpassad metod för att nå framgång.

De utmaningar i undervisningen som pedagogerna hänvisar till på skolnivå, förklaras med hur tilldelning av resurser sker, hur skolledningens engagemang är och vilka förutsättningar i lärmiljön som ges. När det gäller utmaningar framhålls också sådana utifrån nationell nivå, som exempelvis förordningar från skolmyndigheter. I detta sammanhang nämns styrdokumentens stora inverkan på undervisningen i allmänhet, men i synnerhet för elever med autism. Då dessa inte alltid överensstämmer i fråga om teori kontra den praktiska verkligheten bildas dilemman som lärarna uttrycker frustration över, eftersom de inte har makten att själva påverka utfallet. Denna komplexitet framhålls av flera forskare (Boo et al., 2017; Bruce et al., 2016; Carlsson Kendall, 2015; Nilholm & Göransson, 2014). Nilsson (2014) och Keane et al. (2012) redogör för erfarenheter där organisationsnivå lyckats möta verksamhetsnivå framgångsrikt. Denna erfarenhet ger inte de tillfrågade lärarna uttryck för. Respondenterna framhåller vikten av att de får stöd av organisationen för att kunna stödja eleverna i verksamheten. I det kommunikationsinriktade relationella perspektivet, KoRP, (Ahlberg, 2013) framhålls att elevers möjligheter att nå skolans mål är beroende av kommunikation mellan parter på olika nivåer, vilket kan sägas stå mer i paritet med pedagogernas utsagor.

## 8.4 Utveckling av kompetens

Studien visar att samtliga pedagoger uttrycker ett stort behov av kompetensutveckling till följd av kunskapsbrister kring autism. Timperley (2013) anser att ett professionellt lärande kräver ett engagemang i det egna lärandet för läraren. Samtliga respondenter ägnar sig åt individuell kompetensutveckling där de beskriver hur de på egen hand förkovrar sig kring strategier och metoder i bemötandet av sina elever med autism. De lärare som i högre grad uttryckte att de efterfrågar individuell kompetensutveckling var de, som hade liten erfarenhet av att undervisa elever med autism. De beskrev hur de upplevde sig ha stor kunskapsbrist i ämnet. Dessutom talade de om hur de upplevde avsaknad av kompetens från sin grundskolläraryr utbildning. Samtliga lärare beskriver att de kontinuerligt behöver ompröva och utveckla insikter för att skapa en fungerande undervisning för elever med autism. Kompetensutveckling med inriktning mot autism framhålls av forskare som nödvändig för en professionell utveckling av undervisningen (Attwood, 2011; Falkmer, 2013; Finch et al., 2013; Jensen, 2017; Keane et al., 2012). Härigenom kan slutsatsen dras att lärarna står själva i sin kompetensutveckling. Engagemanget som Timperley (2013) anser eftersträvansvärt finns, men på skolnivå möts inte lärarna, i någon större utsträckning, i sitt behov av professionell utveckling i undervisningen av elever med autism.

Lärarna beskriver hur de värdesätter det kollegiala lärandet och hur de ser det som utvecklande både för egen del och för verksamhetens gemensamma kompetensutveckling. Det krävs delade erfarenheter för att nå en professionell utveckling, menar Bruce et al. (2016). Att detta är en framgångsrik form av kompetensutveckling styrks av Finch et al. (2013). Kollegialt lärande möjliggör dialog och reflektion och härigenom fördjupas förståelse för den egna verksamheten. Att som lärare få möjlighet att dela olika upplevelser och erfarenheter kan skapa nya perspektiv och en ökad medvetenhet om sitt förhållningssätt i sin pedagogiska verksamhet. Genom reflekterande kollegiala samtal nås en ökad förståelse för händelser och situationer som lärare sällan får möjlighet att reflektera kring, och ur vilket kan utvecklas nya metoder och arbetssätt (Ahlberg, 2013; Bruce et al., 2016). Resultatet visar att lärarna uttrycker att de har stor behållning av kollegial kompetensutveckling. De beskriver hur det bildar en kunskapsbank i verksamheten vilket inverkar gynnsamt för elevernas sociala interaktioner och för deras möjligheter att nå kunskapskraven. På skolnivå finns utrymme för kollegialt lärande i större omfattning än vad individuellt lärande ges utrymme för, enligt

lärarna. Det kan antas att detta prioriteras av skolläningen. Frågan är om det kollegiala lärandet kommer elever med autism tillgodo på samma sätt som det efterfrågade individuella lärandet antas göra.

## 8.5 Elevhälsans stödfunktion

Frågeställningarna runt elevhälsa på olika nivåer (lokal och central) gav ett varierat resultat. Till viss del kan det varierande resultatet hänföras till organisationsfaktorer. Lärarna som hade positiva erfarenheter av stöd från lokal elevhälsa beskrev en strukturerad organisation i motsats till de lärare som hade liten eller ingen erfarenhet av lokal elevhälsa. Vikten av rektors kompetens, lyhördhet och engagemang samt tydlighet i sitt ledarskap lyfts fram i resultatet. Det är rektors ansvar att leda och samordna det pedagogiska arbetet på skolan (Socialstyrelsen, 2016). Där skolläningens inställning är att alla åsikter är lika mycket värda och det uttrycks att det finns en samsyn kring hur utveckling och lärande kan möjliggöras för alla elever, visar sig detta inverka i positiv bemärkelse på verksamhetens dagliga arbete. Bruce et al. (2016) menar att skolans ledning behöver vara inlyssnande och lyhörd. Resultatet visar hur ekonomin har stor inverkan på en organisation som är uppbyggd och anpassad för elever med autism. Gärin (2017) beskriver att trots att skolläning och huvudmän strävar efter en tydliggörande och tillgänglig lärmiljö, tillsätts inte de resurser som krävs för att skapa förutsättningar för denna verksamhet. Respondenterna menar att det är viktigt att rektor har kunskap om autism och vilka behov det medför för elever med denna diagnos, för att de ska kunna utföra det arbete som de säger sig eftersträva.

I studien redogör några respondenter för en strukturerad mötesmodell, vilken organiseras genom samarbete mellan den lokala och den centrala elevhälsan. I denna organisation visar sig rektor ha varit en pådrivande faktor för genomförandet. Genom denna mötesmodell synliggörs framgångsfaktorer och dilemmafrågor kring undervisning i verksamhetens olika grupper. I kollegiala samtal och reflektioner anser lärarna att modellen knyter ihop lärares förståelse för varandras arbetssituation i organisationen. I det förebyggande arbetet ska elevhälsan bistå med att föra in ny forskning som är överförbar till praktiskt tillämpbara undervisningsmetoder i verksamheten. Dessutom ska nya beprövade metoder för bemötande och stödåtgärder i verksamheten implementeras (Jakobsson & Lundgren, 2013; Jensen, 2017). Av resultatet framgår att denna organisationsmodell inte förekommer på alla skolor. Resultatet påvisar vikten av en kunnig och kompetent rektor som kan organisera och samordna i arbetet för en inkluderande undervisning av elever med autism. Kunskap och kompetens är inte alltid knutet till ekonomi.

Det varierande resultatet kan även i hög grad kopplas till hur relationer avhandlas mellan olika människor. Relationerna mellan elev - lärare, lärare - lärare och lärare - specialpedagog har betydelse för hur elevhälsans stöd upplevs och efterfrågas. Ljungblad (2018) betonar det utrymme som skapas mellan människor som ingår i en relation, det mellanmänskliga mötet. Genom detta möte skapas en miljö som är anpassad för att skapa respekt och tillit. Ahlberg (2013) poängterar vikten av kommunikation mellan parter på olika nivåer för att i förlängningen nå lärande och delaktighet för eleverna. I resultatet belyser lärarna hur den lokala elevhälsan har en nära relation till elever och lärare, kunskap om förutsättningar av olika slag i lärmiljön och i och med det skapar ett gediget förtroendekapital. Samtidigt kan det, från lärarnas sida, utläsas en varierande inställning till hur stödet från den centrala elevhälsan upplevs. Det framgår att det oftast är lärarna som får söka stödet och att de inte alltid vet om de kommer att få utbyte av det. Flera forskare (Bruce et al., 2016; Carlsson Kendall, 2015; Jakobsson & Lundgren, 2013; Jensen, 2017) framhåller betydelsen av en väl

fungerande specialpedagogisk stödfunktion, där kommunikation och relation spelar stor roll för hur stödet i förlängningen kommer eleverna tillgodo. I den centrala elevhälsan finns expertis och i den lokala finns nära relation. Det kan antas att ett närmande av dessa ytterligheter skulle gynna de elever som är i fokus i denna studie genom att relation är en förutsättning för kunskapstillägnande (Ljungblad, 2018). Den centrala elevhälsans kompetens skulle kunna användas lokalt om en decentralisering genomfördes på så sätt att specialpedagogerna flyttas ut till skolorna.

Av resultatet kan man också utläsa att den varierande graden av yrkeserfarenhet avgör hur lärarna upplever trygghet i yrkesrollen. Genom erfarenhet säger sig respondenterna besitta en kunskap om vilken hjälp och vilket stöd de har behov av för i verksamheten, och när de har behov av att söka detta stöd. I motsats till denna trygghet kan man utläsa att otryggheten i lärarrollen hos de lärare som har liten yrkeserfarenhet ständigt finns närvarande. För dem visar sig organisationen runt omkring vara svagare och verkar inte heller ge det stöd som de här lärarna efterfrågar. Att som lärare vara medveten om den egna professionella yrkesrollen innebär att vara medveten om hur man kan organisera sig och tillämpa professionell kunskap. Det innebär även att man vet hur man ska anpassa undervisningen och när och var man ska söka stöd för att komma vidare i undervisningen (Timperley, 2013; Bruce et. al., 2016). Studien påvisar att det finns brister när det gäller stöttning av mindre erfarna lärare för att de ska känna trygghet och kunna utvecklas i sin yrkesroll. Deras proximala utvecklingszon blir väldigt snäv. Utan kommunikation mellan olika nivåer i verksamheten sker ingen utveckling vilket i förlängningen drabbar eleverna.

## 8.6 Några avslutande reflektioner

Skollagen (SFS: 2010:800, 3 kap, §3) redogör för att alla elever ska ges ledning, stimulans och stöd i sitt lärande och sin personliga utveckling, för att utifrån sina egna förutsättningar kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Av studien framgår hur skilda förutsättningarna visar sig vara för elever med autism att utvecklas mot kunskapskraven och nå vidare i sin utveckling. Lärarna i studien beskriver hur de kontinuerligt möts av utmaningar i undervisningen vilket gör att de ständigt måste hitta, pröva och ompröva lösningar och metoder. I detta arbete visar sig en betydelsefull ingrediens vara att få möjlighet till kontinuerlig och behovsprövad kompetensutveckling. Ett organiserat samarbete mellan lokal och central elevhälsa samt möjlighet till handledning och stöd av olika professioner, anses också gynna förutsättningarna för eleverna. Detta förutsätter att samarbetet kommuniceras mellan verksamheternas chefer och når ut till lärarna. För elever med autism framstår lärarens kompetens i samverkan med stöd från ledning och elevhälsa vara avgörande för en tillgänglig och utvecklande lärmiljö.

Studiens resultat ger uttryck för lärarnas intresse av att diskutera och dela med sig av erfarenheter av undervisningsutmaningar. Resultatet gav information om mer än de frågeställningar som ställts inledningsvis. Det gav en bild av vardagen, av relationer, av kommunikationssvårigheter och av ett aldrig sinande engagemang för elever med autism. Denna information kunde inte få plats i redovisningen av resultatet, men har sin givna plats i framtida arbete för att specialpedagogiskt stödja den här elevgruppen.

## 8.7 Specialpedagogiska implikationer

Studien bekräftar den komplexitet som föreligger i undervisning och inkludering av elever med autism. Det finns ingen generell metod som garanterar framgångar genom en anpassad lärmiljö eftersom behov och svårigheter är knutna till individen. I det stora utbud av

metodböcker som möter undervisande lärare kan utläsas strukturer för lärande som ger sken av att passa alla verksamheter, situationer och enskilda individer. Forskningen och de resultat som framkommit i studien bekräftar att så inte är fallet. Relation, kommunikation, kompetens och stöd av organisation visar sig ha en högre inverkan på utfallet av arbetet med eleverna än generella metoder. Det kan antas att en utveckling av relationskompetens och relationellt lärande skulle kunna främja tillgängliga lärmiljöer i ännu högre grad för barn med autism som är inkluderade i grundskolan.

## 8.8 Framtida forskning

Förslag på framtida forskning är hur elevhälsan på bästa sätt kan organiseras för att bli tillgänglig som kunskapsförmedlare och kompetensutvecklare för alla lärare och rektorer. Elevhälsan består av personer med profession inom skilda områden. För att stärka sambandet mellan de olika kompetenserna kan framtida forskning bidra till att belysa hur sociologi, psykologi, medicin och pedagogik knyts ihop för en tillgänglig lärmiljö. En annan intressant infallsvinkel på framtida forskning är att undersöka hur elever med autism ser på sin lärandesituation och vad som är viktigt för dem för att nå sin proximala utvecklingszon. Det skulle kunna jämföras med resultatet i denna studie för att se hur väl pedagogers och elevers syn på förutsättningar för undervisning stämmer överens.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Aspeflo, U. (2015). *För alla i skolan. En bok om inkluderande och utvecklande undervisning*. Aspeflo & Klamas AB förlag.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan det utvecklas?* Malmö: Liber
- Attwood, T. (2011). *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Lund: Studentlitteratur.
- Bartonek, F., Borg, A., Hammar, M., Berggren, S. & Bölte, S. (2018). *Inkluderingsarbete för barn och ungdomar vid svenska skolor: en kartläggning bland 4778 anställda vid 68 skolor*. Rapport, 16 april 2018. Stockholm: Karolinska Institutet.
- Bogdashina, O. (2012). *Sinnesintryck och omvärldsuppfattning vid autism och Aspergers syndrom. Annorlunda intryck ger en annan bild*. Autism- och Aspergerförbundet. (Original utgivet 2003, *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger syndrome: Different Sensory Experiences, Different Perceptual Worlds*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.)
- Boo, S., Frykedal Forslund, K. & Thorsten, A. (2017). *Att anpassa undervisning till individ och grupp i klassrummet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P., Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap. Synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerups.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2: a uppl.). Malmö: Liber.
- Conn, C. (2016). *Lek och vänskap. Inkluderande pedagogik för barn med autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson Kendall, G. (2015) *Elever med neuropsykiatriska svårigheter - vad gör vi och varför?* Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, SO. (2015). *Förändringar inom autismområdet. Habilitering & Hälsa, Stockholms läns landsting*. Hämtad 2019-02-18 från: <http://www.habilitering.se/autismforum/om-diagnoser/diagnoskriterier/diagnosmanualen-dsm-5/stora-forandringar-inom>
- Falkmer, M. (2013). *From Eye to Us. Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions*. Avhandling, Högskolan för Lärande och Kommunikation, Jönköping.
- Finch, K., Watson, R. & Mac Gregor, C. (2013). *Teacher Needs for Educating Children with Autism Spectrum Disorders in the General Education Classroom. The Journal of Special Education Apprenticeship*. Vol 2, No. 2. Hämtad 2019-02-22 från: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127818>

- Fletcher-Watson, S. & Happé, F. (2019). *Autism A New Introduction to Psychological Theory and Current Debate*. London and New York: Routledge.
- Gillberg, C. (2018). *Essence. Om ADHD, autism och andra utvecklingsavvikelser*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gårlin, S. (2017) *Elever med AST-diagnoser i den målstyrda skolan - konsekvenser av utbildningspolicy i svensk kontext*. KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, årgång 13, nr 1. Hämtad 2019-02-15 från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1167956/FULLTEXT01.pdf>
- Jensen, L. (2017). *Inkluderingskompetens vid ADHD och autism*. Södra Sandby: Be My rails.
- Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I-L. & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Keane, E., Aldridge, F.J., Costley, D. & Clark, T. (2012). *Students with autism in regular classes: a long-term follow-up study of a satellite class transition model*. *International Journal of Inclusive Education*. Vol 16, no 10. Hämtad 2019-02-18 från: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2010.538865>
- Kutscher, M L. (2016). *Barn med överlappande diagnoser. ADHD, inlärningssvårigheter, autism, asperger, tourettes, ångest med flera*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ljungblad, A-L. (2018). *Relationellt lärarskap - och pedagogiska möten*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2 Pragmatik - teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2016). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten: FoU skriftserie nr 3.
- Nilsson, I. (2014). *En inkluderande skola*. Autismforum, Stockholms läns landsting. Hämtad 2019-02-18 från: [http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/en\\_inkluderande\\_skola\\_3.pdf](http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/en_inkluderande_skola_3.pdf)
- Skolinspektionen (2012). "Inte enligt mallen". Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd. *Kvalitetsgranskning rapport 2012:11*. Stockholm: Skolinspektionen.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Norstedts Juridik.



- Skolverket. (2009). *Skolan och Aspergers syndrom. Erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Rapport 334. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2017*. Stockholm: Wolters Kluwers.
- Socialstyrelsen. (2016). *Vägledning för elevhälsan*. (3:e uppl.) Socialstyrelsen och Skolverket.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
Hämtad 2019-05-04  
från:[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. (Övers. K.Ö. Lindsten). Göteborg: Daidalos.  
(Originalarbete publicerat 1934).

# Bilaga 1: Missivbrev

Missivbrev

X-stad 2019-02-14

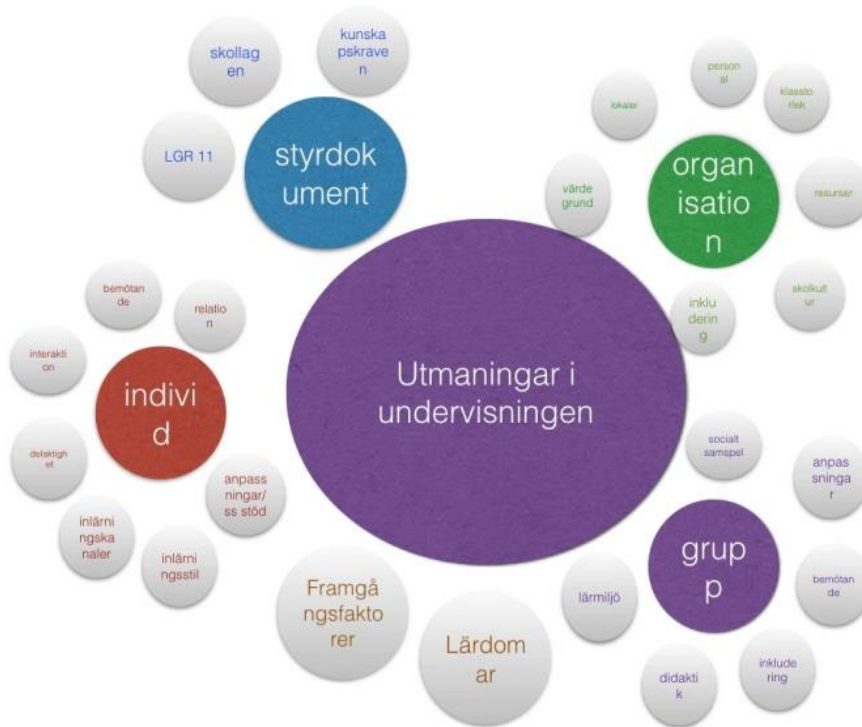
I vårt examensarbete inom det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet intresserar vi oss för vilken kunskap lärare behöver för att kunna bedriva en inkluderande undervisning av elever med autism.

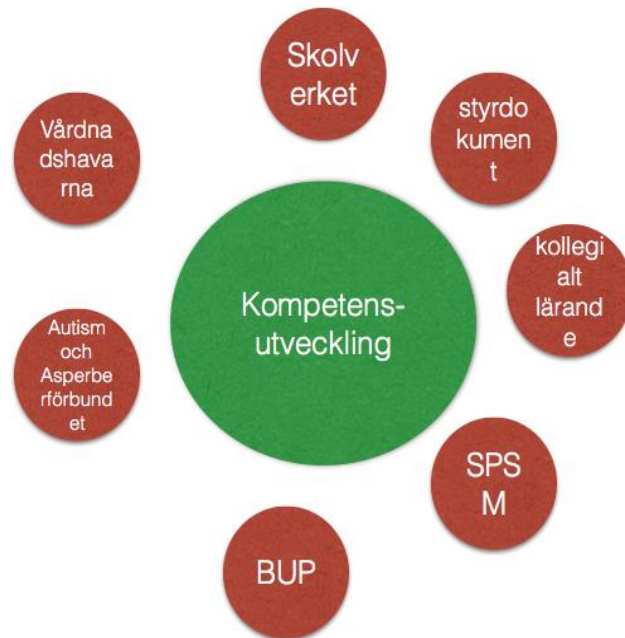
Syftet med studien är att undersöka lärares tankar och åsikter om utmaningar i undervisningen, önskad kompetensutveckling och önskat stöd från elevhälsan i arbetet med att inkludera dessa elever i ordinarie undervisning. Arbetet bygger på intervjuer i form av samtal med lärare som har erfarenhet av undervisning i klasser där elever med autism ingår. Intervjun beräknas ta ca 60–90 minuter.

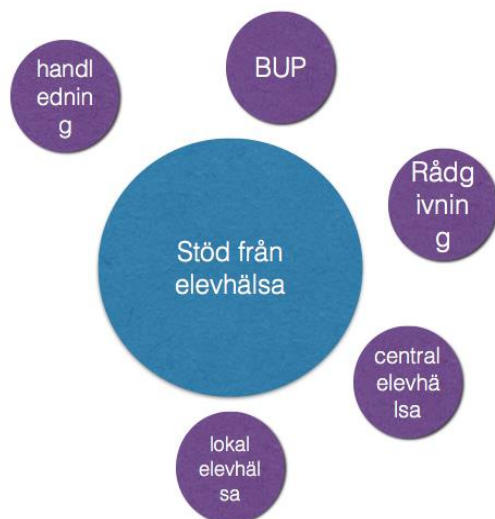
Samtalen kommer att spelas in och transkriberas. Inspelningen kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Transkriberingarna anonymiseras och förvaras i kodad form. Delar av det som sägs kommer att citeras och analyseras, men allt kommer att vara oidentifierat. Deltagandet är frivilligt och ni kan när som helst välja att avbryta er medverkan.

Med förhoppning om givande samtal!  
Hälsningar Ewa Arvidsson och Annika Björkhede Ekroth

## Bilaga 2 ff: Intervju/Samtalsguide







## **Bilaga 3: Stödpunkter till samtalsguide**

Börja med att gå igenom de etiska punkterna kring samtalet och dess användning i forskningen.

Kan du berätta om vilken erfarenhet du har av barn med autism?

Kan du berätta om hur du arbetar med den här eleven?

Kan du berätta lite om....

Vad tycker du om...

Hur tänkte du när du gjorde/arbetade på det sättet?

Hur kommer det sig att ni inte har valt....

Är det någon skillnad idag gentemot tidigare/förut...

Hur kommer det sig att det ändrat sig? (handledning, kompetensutveckling, stöd utifrån, böcker mm)

Bidra med egna erfarenheter ex Jag har ... och då kände jag så här...  
Har du varit med om något liknande?

Vi har samtalat med en person som berättade det här... har du varit med om något liknande?

Kunskaper hos lärarna i den vardagliga undervisningssituationen här och nu, tycker, tänker; glädjeämnen, besvikelser, misslyckanden, framgångsfaktorer, svårigheter.

Har ni haft något stöd av skollagen/LGR 11?

Nu har vi pratat om det här... om vi tittar här borta... om vi ser och pratar om det här...